مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد الثامن ـ العدد الأول

صفر 1428 هـ – مارس 2007 م

تصدر عن

كليـة التربية – جامعة البحرين

للمراسلات

كليـة التربية – جامعة البحرين – الصخير

ص. ب : 32038

هاتف : 17437147 (973+)

فاكس : 17449089 (973+)

البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh

الموقع الإلكتروني : http://www.jeps.uob.edu.bh

مملكة البحرين

رقم التصريح بالنشر من قبل
وزارة الإعلام
MEC 284

ثمن العدد

- البحـــرين دينـار ■ الســـعودية 15 ريالاً
- الـكـويت ديـنـار وربـع ■ الإمارات 15 درهماً
- عـــمـــان 1.5 ريـــالاً ■ قـــطـــر 15 ريالاً
- الـيـمــن 500 ريـالات ■ تـونـس ديـنـارين
- الجـزائر 250 دنانير ■ المغـــرب 30 درهماً
- ليبيــا 2 دينـار ■ مصـــر 10 جنيهـات
- ســوريا 100 ليرة ■ لبنــان 6000 ليرة
- الأردن ديـنـار ونصف ■ السودان 700 جنيه

التــوزيـــع :



مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع

هاتف : 17725111 - 17727111 ـ فاكس: 17723763 (973+) ـ مملكة البحرين

البريد الإلكتروني : alayam@batelco.com.bh

قواعد النشر بالمجلة

(١) تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة في مجالي التربية وعلم النفس التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً، وتكون مكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية ولم يسبق نشرها بإقرار خطي من صاحب/أصحاب البحث. وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أية دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

(٢) تنشر المجلة الترجمات، والقراءات، ومراجعات الكتب والتقارير، والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطة الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها.

(٣) ترحب المجلة بنشر التعقيبات والتعليقات الموضوعية على أبحاث سبق نشرها بالمجلة شريطة أن يتم تحكيم التعليقات المقدمة للنشر من قبل اثنين من المحكمين أحدهما مؤلف البحث الأصلي موضوع التعليق. وفي حالة إجازة التعليق للنشر بالمجلة يتم دعوة مؤلف البحث الأصلي للرد على التعليق إذا رغب في ذلك.

(٤) أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين :

أولاً : البحوث الميدانية **:** يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومبرراته ومدى الحاجة إليه، ثم يحدد مشكلة البحث، ثم يعرض طريقة البحث وأدواته، وكيفية تحليل بياناته، ثم يعرض نتائج البحث ومناقشتها والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

ثانياً : البحوث النظرية التحليلية **:** يورد الباحث مقدمة يمهد فيها لمشكلة البحث، مبيناً فيها أهميته وقيمته في الإضافة إلى العلوم والمعارف وإغنائها بالجديد، ثم يقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة مستقلة ضمن إطار الموضوع الكلي ترتبط بما سبقها وتمهد لما يليها، ثم يختم الموضوع بخلاصة شاملة له، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

(٥) أن يتم توثيق المراجع والمصادر وفقاً لنظام جمعية علم النفس الأمريكية American Psychological Association (APA) سواءً أكانت إنجليزية أم عربية.

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية :

الخليلي، خليل يوسف وبله، فكتور يعقوب (١٩٩٠). أولويات البحث التربوي في الأردن. **أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٦(٣) ١٩-٣٤.

مثال لتوثيق كتاب:

الدوسري، راشد حماد (٢٠٠٤). **القياس والتقويم التربوي: مبادىء وتطبيقات وقضايا معاصرة**. عمان : دار الفكر.

(٦) تخضع كافة البحوث المرسلة إلى المجلة لفحص أولي من قبل هيئة التحرير لتقرير أهليتها للتحكيم، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

(٧) تخضع كافة البحوث المنشورة للتحكيم العلمي قبل نشرها في المجلة.

(٨) لا يعاد البحث الذي لم تتم الموافقة على نشره إلى الباحث.

(٩) يمنح صاحب البحث المنشور نسخة واحدة من المجلة وعشر مستلات من بحثه.

قواعد تسليم البحث

(١) يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق (A4) على وجه واحد، وبمسافتين "بما في ذلك الحواشي (الهوامش)، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق"، وبحواشٍ واسعة (٢.٥ سم أو أكثر) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة.

(٢) يقدم الباحث خطاباً مرفقاً بالبحث، يفيد أن البحث (أو ما يشابهه) لم يسبق نشره. ولم يقدم للنشر إلي جهات أخرى، وكذلك لن يقدم للنشر لجهة أخرى في الوقت نفسه إلى حين انتهاء إجراءات التحكيم.

(٣) يعلم صاحب البحث خطياً بتاريخ تسلم البحث والإجراء الذي تم بشأنه.

(٤) يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، وجهة العمل، والعنوان ورقم الهاتف، ورقم الفاكس، أو البريد الإلكتروني (إن وجد). ولضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم. يجب عدم ذكر اسم الباحث، أو الباحثين في صلب البحث، أو أية إشارات تكشف عن هويتهم. ويمكن ذكر أية عبارات شكر يرغب الباحث في توجيهها إلى المحكمين، أو غيرهم من ساهموا في تطوير البحث في ورقة مستقلة.

(٥) يجب تقديم ملخصٍ للبحث باللغة العربية بحد أقصى (٧٥) كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية في حدود (١٠٠) كلمة، كل في صفحة مستقلة، على أن يحتوي ذلك عنوان البحث وبدون ذكر اسم الباحث أو الباحثين.

(٦) يراعى ألا يزيد حجم البحث على ثلاثين صفحة بما في ذلك المراجع والحواشي والجداول والأشكال والملاحق.

(٧) إذا استخدم الباحث استبانة، أو غيرها من أدوات جمع البيانات، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة إذا لم يكن قد تم ورودها في صلب البحث أو ملاحقه.

(٨) يتعهد الباحث بإرسال نسخة من البحث على قرص حاسوب IBM بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في المجلة.

توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى :
مدير التحرير **د. فيصل حميد الملاعبدالله**
على العنوان الآتي :
مجلة العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية ــ جامعة البحرين
الصخير ص. ب : ٣٢٠٣٨
مملكة البحرين
هاتف : ١٧٤٣٧١٤٧ (٩٧٣+)
فاكس : ١٧٤٤٩٠٨٩ (٩٧٣+)
البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh.

للإطلاع على المجلة زوروا موقعنا الإلكتروني:
http://www.jeps.uob.edu.bh

قسيمة الاشتراك في المجلة

مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
تصدر عن كلية التربية ـ جامعة البحرين

سعر بيع العدد: دينار واحد

تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي :

الأفراد :	سنة	سنتان	ثلاث سنوات
دول مجلس التعاون الخليجي	4 د. ب	8 د. ب	12 د. ب
الدول العربية	6 د. ب	10 د. ب	14 د. ب
البلاد الأخرى	30 دولاراً أمريكياً	50 دولاراً أمريكياً	70 دولاراً أمريكياً

المؤسسات :	سنة	سنتان	ثلاث سنوات
دول مجلس التعاون الخليجي	10 د. ب	20 د. ب	30 د. ب
البلاد الأخرى	40 دولاراً أمريكياً	80 دولاراً أمريكياً	120 دولاراً أمريكياً

الاسم : .... المهنة : ....

العنوان : ....

....

الهاتف : .... الفاكس : ....

البريد الإلكتروني : ....

الاشتراك المطلوب في : ☐ سنة ☐ سنتين ☐ ثلاث سنوات ابتداءً من / /

مرفق: شيك / نقداً بمبلغ /

يكتب الشيك باسم (جامعة البحرين) بالدينار البحريني مسحوباً على أحد البنوك التجارية في مملكة البحرين

ويرسل مع قسيمة الاشتراك إلى العنوان الآتي :

كلية التربية ــ جامعة البحرين ص. ب: 32038 ـ الصخير ـ مملكة البحرين

هاتف: 17437147(973+) ـ فاكس 17449089 (973+) ـ البريد الإلكتروني: Email: jeps@edu.uob.bh.

http://www.jeps.uob.edu.bh

Subscription Form

JOURNAL OF
Educational & Psychological Sciences
JEPS

A quarterly scientific refereed publication specialized in educational and psychological studies issued by the College of Education - University of Bahrain

Price for Individuals	**One year**	**Two years**	**Three years**
GCC citizens	BD 4	BD 8	BD 12
Arab countries citizens	BD 6	BD 10	BD 14
Other countries citizens	$ 30	$ 50	$ 70
Price for Institutes			
GCC and Arab Countries	BD 10	BD 20	BD 30
Other Countries	$ 40	$ 80	$ 120

Name: ....
Address: ....
....
....
Tel.: .... Fax.: ....

Subscription for: ☐ One year ☐ Two years ☐ Three years
Effective from: ....

Fees for subsription should be only in checks in Bahrain Dinar payable to the University of Bahrain and drawn in any commercial bank in Bahrain and sent to the following address:

College of Education - University of Bahrain - Sakhir
P.O.Box: 32038, Kingdom of Bahrain
Tel.:(+973)17437147 - Fax: (+973) 17449089
Email : jeps@edu.uob.bh
http://www.jeps.uob.edu.bh

المحتويات

المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

الإفتتاحية

يأتي هذا العدد من مجلة العلوم التربوية والنفسية مع انطلاقة العام الثامن من عمرها، حيث تمكنت بعون الله وتوفيقه من تحقيق سمعة علمية طيبة محلياً وعربياً وإقليمياً، وحازت نجاحات متميزة في فترة قصيرة من عمرها، مما وضعها أمام مسئولية أكبر في المرحلة القادمة التي ستواصل فيها المجلة رسالتها التربوية والبحثية النبيلتين.

لقد شهت الساحة البحثية في المجالات التربوية والنفسية تحولات كبيرة باتجاه العملية التعليمية، وبدا الاهتمام واضحا بما يحدث في الميدان، ويشغل رأي العاملين فيها موقعا رئيساً، وتم ارتياد آفاق تربوية جديدة، لم يجرؤ البعض الاقتراب منها أو مجرد التفكير فيها.

وتتطلع مجلة العلوم التربوية والنفسية من الإخوة الباحثين إلى الاهتمام أكثر بالآفاق التربوية المعاصرة المرتبطة بمستقبل التعليم وجودة مخرجاته، ومعايير الاعتماد الأكاديمي، والمناهج غير التقليدية، والبرامج الحديثة في إعداد المعلمين وتدريبهم، لتشغل مكانها في أجندتهم البحثية.

كما ترى المجلة أن تتناول الأبحاث والدراسات والقضايا المعاصرة التي تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر في التربية مثل تجويد التعليم، ومدارس المستقبل، وتوحيد المسارات، وظاهرة انتشار الجامعات الخاصة في هذا العالم المتغير.

إن الارتقاء بالمجالين التربوي والبحثي يحتاج إلى أساس معرفي وتمكين مهاري قبل البدء بالمسار. ومجلة العلوم التربوية والنفسية تعد حقيقة مصدراً لتلك المعرفة التربوية ومعيناً على اكتسابها بين التربويين والمختصين، حيث تسهم المجلة في توفير ثقافة معرفية تربوية قويمة، ومن ثم فإنها لا يمكن أن تؤدي دورها في وجود بحوث ودراسات غير واقعية في موضوعاتها، تقليدية في قضاياها، غير مواكبه للحداثة المعرفية. إننا لن نستطيع أن نجاري العصر القادم بكل تحدياته إلا إذا طورنا من أبحاثنا ودراساتنا العلمية. إننا نسعى للارتقاء بمستوى البحث التربوي، وتوفير معرفة بحثية تتواءم مع المستجدات التربوية المعاصرة، فيتعلم منها التربويون، ويصقل فيها الباحثون، ويفيد منها الأكاديميون؛ لذلك يجب على الباحثين أن يوجهوا مسار بحوثهم وفق خطط تنطلق إلى آفاق تربوية متجددة.

ويحمل هذا العدد من المجلة بين دفتيه ثلاثة أبواب: يشمل الباب الأول الخاص بالبحوث باللغة العربية على عشرة أبحاث تميل إلى الجانب التطبيقي، وتتناول السلوكيات غير المقبولة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، وأثر النمط المعرفي وطريقة التدريس في تعلم المفاهيم، وتأثير إستراتيجيات مهمة وفق أعمال المختبر على أساليب تعلم المفاهيم الكيميائية، واتجاهات طلبة الجامعة نحو أساليب التقويم، وأثر إرشاد جمعي بطريقة العلاج الواقعي في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى الأطفال الأيتام، وضغوط مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، وأثر التعليم المختلط على تقدير الذات لدى طالبات الجامعة، والمتغيرات الكينمانيكية بين أنواع السباحة المختلفة لأبطال دورة سدني الأولمبية، وتأثير

المتغيرات الميكانيكية لمرحلة انطلاق الرمح في مسابقة الرمي، وأثر اختلاف مساحة رأس المضرب على درجة الأداء المهاري في لعبتي التنس والإسكواش.

وفي الباب الثاني الخاص بعرض ملخصات رسائل الماجستير التي تمت مناقشتها وإجازتها مؤخراً بكلية التربية بجامعة البحرين، تم عرض أربعة ملخصات لرسائل الماجستير.

أما الباب الثالث والأخير الخاص بالبحوث باللغة الإنجليزية فقد حوى هذا العدد بحثين، الأول حول فعالية تطبيق مبادئ تعلم الراشدين في مساقات جامعية تستخدم التدريس الشبكي الالكتروني، والآخر حول العلاقة بين التكيف القيادي ونمط التعلم لدي طلبة الجامعة.

إن مجلة "العلوم التربوية والنفسية" ستكون سعيدة مع نشر كل بحث علمي ينطلق إلى آفاق تربوية متجددة للباحثين العرب، لذا إننا ندعو الباحثين في المجالات التربوية والنفسية إلى الاستفادة من إمكانات النشر التي توفرها المجلة وترحيبها الدائم بنشر البحوث الأصيلة ذات الجودة في الفكر والأسلوب والمنهج، والتي من شأنها سبر أغوار التجديد في الفكر التربوي العربي، وتحقيق الارتقاء بمستوي البحث العلمي، وهذا يتطلب من الأخوة الباحثين العرب بذل الكثير من الجهد، والمشاركة الفاعلة بفكرهم الواعي الذي يدعم مسيرة التربية والتعليم في وطننا العربي، ويعمل على تطورها وتقدمها.

ويبقي أن نتقدم بجزيل الشكر والتقدير لكل من أسهم من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العدد لكي يخرج بهذه الحلة اللائقة.

هذا وبالله التوفيق ،،،

أ.د. خليل يوسف الخليلي
رئيس هيئة التحرير
عميد كلية التربية

11
المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

الباب الأول

البحــوث العلمية باللغة العربية

13
المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

السلوكيات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

د. محمد هويدي
كلية الدراسات العليا
جامعة الخليج العربي

د. سعيد اليماني
كلية الدراسات العليا
جامعة الخليج العربي

المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

السلوكيات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

د. محمد هويدي
كلية الدراسات العليا
جامعة الخليج العربي

د. سعيد اليماني
كلية الدراسات العليا
جامعة الخليج العربي

الملخص

تهدف الدراسة إلى تعرف على السلوكيات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين، والتي تصدر من تلاميذ الصفين الثالث والسادس بالمدارس الابتدائية العامة. بلغ عدد أفراد العينة (٢٤٩) معلماً ومعلمة يدرسون بهذين الصفين في (١٩) مدرسة ابتدائية موزعة على أربع محافظات بالبحرين. استخدمت الدراسة استبانة تتكون من (٥٤) بنداً يمثل كل منها سلوكاً غير مقبول، وتتوزع على أربعة مجالات سلوكية.

تشير أهم النتائج إلى أن السلوكيات غير المقبولة الشائعة بين التلاميذ تتعلق بتلك الموجهة نحو تلاميذ الصف الدراسي، يليها الموجهة نحو ممتلكات الصف، أما أقلها شيوعاً فكانت الموجهة نحو المعلم. كما تبين أن السلوكيات غير المقبولة تشيع بين التلاميذ أكثر من التلميذات، وأن تلاميذ منطقة سترة هم الأعلى، في حين لا توجد فروق دالة بين تلاميذ الصفين الثالث والسادس. أوضحت النتائج أيضاً ارتفاع السلوكيات غير المقبولة في حال اختلاف جنس المعلم عن جنس التلميذ.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/٩/١٣   * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/٥/١٠

المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

Unacceptable Behavior from Teachers Point of View Amongst Students at the Primary Stage in the Kingdom of Bahrain

Dr. Mohammed Huwaidi
College of Higher Studies
Arabian Gulf University

Dr. Saeed Al Yammain
College of Higher Studies
Arabian Gulf University

Abstract

This Study aims at identifying unacceptagble behavior, from a teachers' point of veiw, amongest third and sixth grade students of the primary schools in Bahrain. (249) teachers, representing (4) governates, responded to a questionnair consisting of (45) items pertaining to four different aspects of unacceptable behavoirs.

The study revealed that the prevailing unacceptable behavior was towards both the classroom properties and fellow studnets in the classroom. The least common unacceptable behavior was towards the classroom teachers. The most prevailing unacceptable behaviors was among male students, compared to female students, especially in the city of Sitra. No significant statistical differences, in terms of the prevailing unaceeptable behavior, were found between students of grades 3 and 6. There are more instances of unaccpetlable behavior when the teacher is of the opposite sex to the students, i.e. a female teacher with male studentas.

المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

السلوكيات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

د. محمد هويدي
كلية الدراسات العليا
جامعة الخليج العربي

د. سعيد اليماني
كلية الدراسات العليا
جامعة الخليج العربي

مقدمة

إن مهمة المعلم الأساسية هي مساعدة التلميذ على اكتساب الأنواع المختلفة من السلوك التي تعده ليكون مواطناً صالحاً ومنتجاً وسعيداً في مجتمعه. فالتربية هي تعليم التلميذ فن الحياة. ورغم ذلك، فقد يواجه المعلم لدى بعض تلاميذه العديد من السلوكيات غير المقبولة داخل الصف الدراسي، الأمر الذي قد يحد من قدرتهم على التعلم والتكيف الاجتماعي، إلى جانب انعكاس ذلك سلباً على تعلم بقية التلاميذ في الصف الدراسي، وكذلك على فاعلية واستمرار العملية التعليمية التعلمية في الصف الدراسي. فكما تقول عيسى (١٩٩٣) بأنه يوجد في أي صف دراسي أنواع متعددة من السلوك، فالتلاميذ يطورون طرقهم وأساليبهم الخاصة في الاستجابة لما يدور حولهم. وقد يكون الكثير من هذه الاستجابات ملائماً ومقبولاً، ولكن يحدث أن يكون بعضها غير ملائم وغير مقبول، وعليه لا بد من العمل على إيقافها أو تقليلها.

من جانب آخر، تعد المرحلة الابتدائية من المراحل المهمة في تأثيرها على مختلف مظاهر النمو عند التلميذ، كالنمو المعرفي والاجتماعي والانفعالي. فالتلاميذ في هذه المرحلة مازالوا في طور تعلم ما هو مقبول وغير مقبول، كما أنهم في طور تدعيم تكوين الضمير الداخلي الذي بدأ يبزغ في مرحلة ما قبل المدرسة. إن هذه المرحلة الابتدائية ما زالت في عالمنا العربي بشكل عام ومملكة البحرين بشكل خاص، في حاجة للمزيد من الدراسات والبحوث بهدف التطوير والارتقاء بالنظام التربوي والتعليمي.

إن الضبط الجيد لسلوك التلاميذ كان لفترة طويلة وما يزال يمثل الاهتمام الأول للمعلمين داخل الصف الدراسي، فالمعلم الجيد هو الذي يستطيع منع حدوث المشكلات السلوكية والوقاية منها. فبصرف النظر عن التخطيط الجيد للدرس، فإن المعلمين غالباً ما يجدون دروسهم الجيدة التحضير والتخطيط قد تخرب نهائياً إذا لم يستطيعوا ضبط سلوك تلاميذهم (Proctor & Morgan, 1991).

تتعدد أشكال السلوكيات غير المقبولة التي كشفت عنها الدراسات، ومنها : إهمال أداء الواجبات المدرسية وتشتت الانتباه، وسرقة أدوات المدرسة، والكذب، والسلوك العدواني

والتدخين، والكتابة على الجدران والمقاعد الدراسية، وتناول الطعام في الأماكن غير المسموح بها، والفشل في إتمام الواجبات، والعمل بإهمال وبشكل سريع ومتهور، وصعوبة التعامل بنجاح مع التلاميذ الآخرين والمعلم داخل الصف الدراسي، والحاجة إلى مساعدة إضافية من أجل تحقيق التعلم بنجاح وإتقان المهارات الأكاديمية الأساسية(الروسان وفاروق، ٢٠٠٠). ويضيف بيرفس (Purvis) (المشار إليه في الشناوي وعبدالرحمن ١٩٩٨)، سلوكيات أخرى مثل: التحدث بكثرة وبدون إذن داخل الصف الدراسي، واستخدام الإشارات والألفاظ غير المهذبة، والغش وعدم إحضار مستلزمات الدرس، والتغيب بدون إذن، والخروج من الصف أو المدرسة بدون إذن، وتشويه وتخريب الممتلكات المدرسية عن قصد. أما في حالات الفصل من المدرسة، فإن ذلك قد يرجع إلى قيام التلميذ ببعض السلوكيات غير المقبولة، كرفض اتباع القوانين المدرسية، وشتم المعلمين والتلاميذ والاعتداء على التلاميذ، والسرقة وتخريب الممتلكات المدرسية (Grimshaw & Berridge, 1994; Heptinstall & Garner, 2000).

و لتجنب السلوكيات غير المقبولة لدى التلاميذ، على المعلم– كما يشير بورتر (Porter, 2000) – تلبية احتياجات التلاميذ التربوية والانفعالية والاجتماعية. إلا أن نيمو (Nimmo, 1997)، يرى أن المشكلات التي تنشأ داخل الصف الدراسي ترجع إلى بعض الخصائص النفس اجتماعية الكامنة في طبيعة البيئة الصفية، والمتمثلة في نزعة المعلم لفرض سيطرته على الصف الدراسي، والذي تقابله مقاومة من قبل بعض التلاميذ. إن هذا الموقف يؤدي إلى تركيز العملية التعليمية ليس على التعلم وحسب وإنما على المشكلات الناتجة عن هذا الوضع. كما يرى أصحاب النظرية الإنسانية (Porter, 2000)، أن بعض أنواع السلوك غير المقبول التي يمارسها التلاميذ (مثل سلوكيات الغضب أو اللامبالاة أو عدم الانتباه) ليست هي المشكلة الحقيقية، ولكنها بمثابة أعراض للمشكلة والتي تتمثل غالباً في الأساليب التسلطية التي يستخدمها المعلمون مع تلاميذهم وعدم تلبية احتياجات التلاميذ.

ويشير دريكرز وجراي (Dreikurs & Grey) (المشار إليهما في الشناوي وعبدالرحمن، ١٩٩٨)، إلى أربعة أهداف تتحقق من وراء سوء السلوك للتلاميذ هي: جذب الانتباه، والتصارع من أجل السلطة أو فرض النفوذ، والثأر أو الانتقام، واستخدام العجز كعذر أو مبرر.

كما يشير البعض إلى وجود علاقة أو أسباب للسلوكيات غير المقبولة لدى الفرد تكمن في عيوب معرفية أو قصور معرفي، والذي بدوره يؤثر سلباً على العلاقات بين التلاميذ. من جانب آخر تشير دراسات أخرى إلى تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية وإدمان الآباء على الخمور، والدخل المحدود، وحجم العائلة على إحداث سلوكيات غير اجتماعية بين الأطفال، وأن تأثير تلك العوامل قد يكون تراكميا. إضافة إلى أن هناك أساليب دفاعية نفسية يستخدمها الأطفال (خاصة الأعمار ١١–١٣ سنة) لتجنب المسئولية، هي: تحويل

اللوم (هم يستحقون ذلك)، والإنكار (أنا لم أقم بذلك)، والتبرير (حياتي الصعبة وضعتني في مشكلات) .(Cavanagh, 1999)

ففي دراسة ستون وآخرون (Sutton, Reeves, & Keogh, 2000)، تبين وجود علاقة دالة بين الاضطرابات السلوكية وعامل تحويل اللوم أو لوم الآخرين blame Shifting، والذي يعني أن السلوك غير المقبول ذو علاقة مسبقة بتجنب المسئولية. وفي هذا الصدد يمكن تعريف تجنب المسئولية على أنها استراتيجيات يستخدمها الأفراد بغية تجنب المسئولية عن سلوكياتهم غير المقبـولة، أي تجنب قبول اللوم الشخصي، فقد تشتمل هذه الاستراتيجيات على الكذب وقول عبارات مضللة (مثل الأفراد يتعاملون معي بصورة غير عادلة).

يبدو أنه لا يوجد سبب واحد للمشكلات السلوكية، وإنما هي نتاج للتنشئة الاجتماعية وعوامل عدة أخرى، كالاندفاعية وانخفاض مستوى الذكاء وتأثيرات العائلة والأقران، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، والتأثيرات البيئية الآنية المرتبطة بالموقف نفسه. إضافة إلى أهمية الحب والاعتراف الموجه من قبل العائلة للطفل، وأساليب ضبط السلوك المستخدمة مع الطفل وأثرها الكبير على سلوك الطفل في المستقبل. حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن ضعف الآباء في ضبط سلوك الأطفال إلى جانب خلو العلاقات العائلية من الحب يرتبطان وبدلالة بالمشكلات السلوكيـة لدى الطفل (Craig, 1999 & Riding) .

في ضوء ما سبق، إنه من االأهمية بمكان الإشارة باختصار إلى أهم نظريات السلوك الإنساني وأسباب المشكلات السلوكية من منظور كل نظرية.

يفترض أنصار نظرية التحليل الوظيفي للسلوك Functional Behaviour Analysis ثلاثة احتمالات لقيام التلميذ بسلوك غير مقبول، فقد ينتج هذا السلوك من رغبة التلميذ في تجنب من مهام أو مطالب منفرة وغير سارة بالنسبة له أو التهرب منها (مبدأ التعزيز السلبي)، و قد يمارس التلميذ السلوك غير المقبول، لأنه الوسيلة المتاحة للحصول على نتائج معينة، مثل جذب انتباه الآخرين (مبدأ التعزيز الإيجابي). الاحتمال الثالث يتعلق بوجود مثيرات معينة تؤدي إلى ظهور السلوك غير المقبول، مثل البدء في نشاط معين، أو الإحساس بالجوع أو الملل (Day, Horner & O'Nrill, 1999).

من جانب آخر، تستند النظرية المعرفية Cognitive Theory، على افتراض أساسي يؤكد أهمية العمليات العقلية في ضبط السلوك. فهي تهتم بإدراك الفرد للأحداث وتفسيراته واستراتيجياته العقلية. فقد بينت دراسة ريدنك وكرايك (Craig, 1999 & Riding)، على ١٣١ تلميذ من الذكور (١١– ١٦ سنة) أن التلاميذ الذين ينزعون لتنظيم المعلومات بشكل كلي wholistics هم أكثر إحداثاً للسلوكيات الفوضوية مقارنة بالتلاميذ الذين ينظمون المعلومات بشكل تحليلي جزئي analytics كما أن التلاميذ الذين ينزعون عند التفكير إلى تقديم المعلومات بشكل لفظي verbal يظهرون سلوك الغضب أكثر من

هؤلاء الذين يقدمونها بشكل تصوري imagery.

أما نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory، فقد جمعت بين العوامل البيولوجية والبيئية والمعرفية في ضبط السلوك. وهي تعد الفرد عاملاً أساسيا للتغيير، حيث تركز على طاقة الفرد في التوجيه الذاتي لتغيير السلوك، كما تركز أيضاً على أهمية التفاعل الاجتماعي والمعايير والظروف الاجتماعية. ومن هذا المنطلق، يرى أتباع هذه النظرية أن التعلم يحدث دون تدريب مباشر، أو دون تأثير مباشر للظروف البيئية، وإنما من خلال التعلم بالملاحظة (المحاكاة أو النمذجة)، بمعنى أن السلوك المقبول أو غير المقبول يتم اكتسابه بالتعلم من خلال تفاعل الفرد مع الأفراد في البيئة المحيطة به، وعليه يتبنى الفرد السلوك الذي يبدو له أنه يتوافق وتوقعات الآخرين.

أما نظرية الأنظمة Systems Theory، فهي –بخلاف النظريات السابقة–، فهي تركز على علاقات التلاميذ بعضهم ببعض بدلاً عن التركيز أو التعامل مع التلاميذ كأفراد. فهذه النظرية تعتقد أن السلوكيات الفوضوية تحدث بسبب عدم فاعلية الحلول الآنية التي يضعها المعلم عند صدور السلوك غير المقبول. فهي تؤكد على أن سلوكيات التلاميذ المتكررة ليست نتيجة لخطأ شخصي، وإنما لطبيعة العلاقة بين التلاميذ والمعلم عندما تحدث الفوضى. ومن ثم يمكن للمعلم تغيير السلوك الفوضوي بتغييره إلى طبيعة التفاعل بين المعلم والتلميذ. وعليه تحاول هذه النظرية تغيير الجزء الخاص بالمعلم في علاقته التفاعلية مع التلاميذ، حيث من الصعب تغيير مشاركات التلميذ في تلك العلاقة (Porter, 2000).

من هذا المنطلق، جاءت الدراسة الحالية بهدف التعرف على المشكلات السلوكية (السلوكيات غير المقبولة) الشائعة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبالتحديد تلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائي. إن التعرف المبكر على السلوكيات غير المقبولة لدى التلاميذ يقدم لنا معلومات مهمة تساعد في تحديد وتصميم البرامج العلاجية المناسبة، كما يسهل من عملية الاتصال بأولياء الأمور، والمعلمين الآخرين والأفراد ذوي العلاقة.

مشكلة الدراسة

يشير هبتنستال وجارنر (Heptinstall & Garner, 2000) إلى الزيادة الملحوظة خلال العقدين الماضيين في السلوكيات غير المقبولة في المدارس البريطانية. كما أوضح إيزلي (Eslea, 1999) أن نسبة التلاميذ المفصولين من المدارس البريطانية في ازدياد مستمر وخاصة في السنوات الأخيرة، وأن الغالبية منهم بسبب سلوكهم الفوضوي. كما تبين أن من بين حالات الفصل هذه يوجد تلميذ واحد في المرحلة الابتدائية من كل تسعة تلاميذ تقريباً. ويشكل هذا الواقع خطراً حقيقياً على النظام التعليمي، حيث يتضرر التلاميذ الصغار بصورة أكبر جراء الاستبعاد مقارنة بالتلاميذ الكبار في المراحل التعليمية الأخرى. كما تبين أن معظم حالات الاستبعاد هي للذكور، حيث كانت نسبة حالات استبعاد تلميذات المرحلة الابتدائية حول ٧٪ فقط عام (١٩٩٥–١٩٩٦).

يضاف إلى هذه الأرقام (Heptinstall & Garner, 2000)، حالات الاستبعاد المؤقت من المدرسة، وهي حالات لا تتوفر عنها إحصائيات رسمية موثقة، ولكن بعض الباحثين يقدر عددها بثمانية أمثال عدد حالات الفصل النهائي. وفيما يتعلق بأعداد ونسب التلاميذ المفصولين من المدارس في البحرين، إلى جانب حالات الاستبعاد المؤقت من المدرسة، فقد تعذر على الباحثين الحصول على البيانات الرسمية بهذا الخصوص.

كما تبين من بعض الدراسات أن الأولاد بشكل عام لديهم مشكلات سلوكية وعاطفية أكثر من البنات (Reinert, 1976)، وأن السلوك الذي يصدر عن التلاميذ أكثر عدوانية وأكثر إرباكاً للمعلمين من السلوك الصادر عن التلميذات (Algozzine,1977). كما أن المعلمين يستجيبون للسلوك العدواني الصادر عن الأولاد بمعدل أكثر من استجاباتهم للسلوك نفسه عندما يصدر عن البنات، وأن استجابة الأولاد تكون عادة أكثر حدة وشدة (Serbin, O'Leary, Kent, & Tonick, 1973).

لا شك أنه في كل صف دراسي يوجد بعض التلاميذ الذين يقومون بسلوكيات غير مقبولة، مما يؤثر على انتظام سير العملية التعليمية التعلمية ويزيد من أعباء المعلم، بل يشير البعض إلى أنها تستهلك حوالي ٨٠٪ من وقت الحصة (Fowler, & Webb, 2000 Scott, De Simone,)، مما يعني تقلص أو فقدان فرص التعلم لجميع تلاميذ الصف الدراسي. ومما يزيد من عبء هذه السلوكيات على المعلم تنوع أشكال هذه السلوكيات غير المقبولة التي تصدر عن التلاميذ وطبيعة الفروق الفردية بينهم، الأمر الذي يعني المزيد من الوقت والجهد من المعلم. أما إذا أخذت هذه السلوكيات الشكل العدواني و الفوضوي فإنها لا تؤدي فقط إلى إرباك المعلم والعملية التعليمية، وإنما جميع التلاميذ بمن فيهم التلميذ الذي قام بهذا السلوك المشكل (Visser, 2000).

إضـافة إلى ذلك، لقد أشارت العديد من الدراسات إلى العلاقة الارتباطية الدالة بين انخفاض التحصيل الدراسي والمشكلات السلوكية الصفية بين التلاميذ، والمتمثلة في النشاط الزائد، والسلوك الأخلاقي، وعدم الانتباه، واللعب داخل الصف الدراسي(1999 Bevington & Wishart,).

يتضح مما سبق أن السلوكيات غير المقبولة الصادرة عن التلاميذ داخل الصف الدراسي أصبحت وبشكل متزايد أكثر أهمية وإلحاحاً بوصفها مشكلة تؤثر على النظام التعليمي والتربوي، كما أنها أصبحت تشكل مثيراً منفراً للمعلم وعاملاً ضاغطاً يقلل من مستوى الرضا الوظيفي لديه (اليماني وبوقحوص، ١٩٩٦)، ويزيد من معدل الاحتراق النفسي بين المعلمين. بذلك تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما السلوكيات غير المقبولة التي تصدر من تلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائي كما يدركها المعلمون، وهل تختلف تلك السلوكيات باختلاف بعض المتغيرات كنوع التلميذ والمعلم والصف الدراسي؟

أسئلة الدراسة

١- ما السلوكيات غير المقبولة الشائعة بين تلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائي من وجهة نظر المعلمين بمملكة البحرين؟

٢- هل تختلف السلوكيات غير المقبولة لدى التلاميذ باختلاف متغيرات: النوع (تلميذ وتلميذة) والصف الدراسي (الثالث والسادس الابتدائي) والمنطقة السكنية؟

٣- هل تختلف السلوكيات غير المقبولة لدى التلاميذ باختلاف نوع المعلم ونوع التلميذ؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من خطورة الآثار السلبية المتعددة للسلوكيات غير المقبولة التي تصدر من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية داخل الصف الدراسي. ورغم ذلك فلا توجد حتى الآن دراسة علمية منشورة في حدود علم الباحثين حول الأنواع الشائعة من هذه السلوكيات وفق تقديرات المعلمين في مملكة البحرين. إضافة إلى ذلك، تقدم نتائج هذه الدراسة قاعدة علمية، لوضع البرامج والأنشطة لمعالجة هذه المشكلات السلوكية، ولتدريب المعلمين على الإجراءات المناسبة للتعامل مع أهم السلوكيات غير المقبولة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف السلوكيات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين، والتي تصدر من تلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائي في المدارس الحكومية، ومدى اختلاف هذه السلوكيات وفقاً لعدد من المتغيرات كنوع المعلم والتلميذ والمنطقة السكنية.

محددات الدراسة

طبقت هذه الدراسة على (٢٤٩) معلماً ممن يقومون بتدريس تلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائي، وذلك بالمدارس الابتدائية الحكومية في محافظات العاصمة والمحرق والوسطى والجنوبية بمملكة البحرين، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣م، واستخدم في جمع البيانات استبانة للسلوكيات غير المقبولة الشائعة بين التلاميذ (من إعداد الباحثين).

مصطلحات الدراسة

السلوك غير المقبول: لا يوجد اتفاق عام بين الباحثين حول تعريف محدد للسلوك غير المقبول، وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود نمط عام للسلوكيات والمحكات التي يتم من خلالها تحديد الفرد الذي يقوم بسلوكيات غير مقبولة (Kazdin, 1987) ولكن عندما يأخذ هذا السلوك طابع الثبات والاستمرار في المواقف المتشابهة ويؤدي إلى تعطيل بعض الوظائف في

المنزل أو المدرسة أو يتسبب في المضايقة والازعاج والقلق بدرجة مؤثرة على الآخرين، عند هذا الحد يوصف السلوك بأنه مشكلة سلوكية.

في ضوء ذلك، فإن التعريف الإجرائي للسلوكيات غير المقبولة في الدراسة الحالية، أنها تلك السلوكيات التي تصدر من التلاميذ داخل الصف الدراسي ولا تتفق مع القواعد والمعايير المتعلقة بسلوك الطلاب، وخاصة اللوائح الصادرة عن وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، سواء كانوا معلمي فصل أو مادة دراسية، وقد تم اختيار الصفين الثالث والسادس الابتدائي، باعتبار كل منهما يمثل نهاية حلقة دراسية (الحلقة الأولى والحلقة الثانية على التوالي)، إلى جانب أن كلا منهما يمثل أيضاً نهاية مرحلة نمائية مهمة، فمرحلة الطفولة المتوسطة تنتهي مع عمر التاسعة، أي الصف الثالث الابتدائي، بينما تنتهي مرحلة الطفولة المتأخرة مع عمر الثاني عشر، أي الصف السادس الابتدائي، وارتباط ذلك بإمكانية اختلاف نوعية السلوكيات غير المقبولة التي قد تصدر عن الأطفال باختلاف المرحلة النمائية.

يبلغ إجمالي عدد المدارس الابتدائية الحكومية بالبحرين (١١٢) مدرسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢)، موزعة على خمس محافظات، تم الاختيار العشوائي لـ (١٩) مدرسة منها بنسبة (١٧ ٪) من المجتمع الأصلي موزعة على أربع محافظات، هي: العاصمة والمحرق والوسطى والجنوبية. وقد بلغ عدد مدارس البنين إحدى عشرة مدرسة (٥٨ ٪) وثماني مدارس للبنات (٤٢ ٪) (النسبة في المجتمع ٥١ ٪ و ٤٩ ٪ على التوالي). تمثل عينة الدراسة من كل مدرسة ابتدائية مختارة مجموع المعلمين أو المعلمات الذين يقومون بتدريس تلاميذ الصفين الثالث والسادس بالمدرسة، وقد بلغ إجمالي العينة (٢٤٩) فرداً، ويقومون بالتدريس في (١١٨) فصلاً دراسياً منهم (٦٦) فصلاً بالصف الثالث و(٥٢) فصلاً بالصف السادس، تضم (٣٢٧٢) تلميذاً وتلميذة، (٥٧٪ من التلاميذ و٤٣٪ من التلميذات). تراوح عمر أفراد العينة من المعلمين بين ٢٣–٥٩ عاماً، بمتوسط قدره ٣٥,٢٦ سنة ؟ ٨,٥٤، كما تراوحت مدة الخبرة بالتدريس بين سنة واحدة و ٣٥ سنة، بمتوسط قدره ١٢,٣٥ عاماً ؟ ٩,٨١. ويوضح جدول (١) خصائص عينة الدراسة من المعلمين.

الجدول رقم (١)

خصائص عينة المعلمين

المتغير	العدد	٪	المتغير	العدد	٪
النوع:			مادة التدريس:		
معلم	٩٠	٣٦٪	معلم مادة	١١٩	٤٨٪
معلمة	١٥٩	٦٤٪	معلم فصل	٧٠	٢٨٪
الصف الدراسي:			معلم نشاط	٦٠	٢٤٪
الثالث	١٠٤	٤٢٪	نوع المعلم والتلميذ:		
السادس	١٣٤	٥٤٪	معلم مع تلاميذ	٩٠	٣٦٪
الثالث والسادس	١١	٠٤٪	معلمة مع تلاميذ	٣٩	١٦٪
المؤهل الدراسي:			معلمة مع تلميذات	١٢٠	٤٨٪
دبلوم معلمين	٥٦	٢٢,٥٪	موقع المدرسة:		
بكالوريوس	١٧٧	٧١٪	المحرق	٨٣	٣٣٪
دراسات عليا	١٦	٦,٥ ٪	المنامة	٧٤	٣٠٪
			سترة	٧٠	٢٨٪
			مدينة حمد	٢٢	٩٪

يبين الجدول رقم (١) أن نسبة المعلمات كانت ٦٤٪ مقابل ٣٦٪ للمعلمين، يتوزعون بين تدريس الصف الثالث (٤٢٪) والسادس (٥٤٪)، بينما يوجد ٤٪ يدرسون للصفين معاً وهم أساساً من معلمي مواد الأنشطة. والنسبة الأكبر من المعلمين (٧١ ٪) حاصلين على مؤهل جامعي، يليهم الحاصلون على دبلوم المعلمين (٢٢,٥ ٪) أما النسبة المتبقية (٦,٥ ٪) فهم حاصلون على مؤهل أعلى من البكالوريوس.

كما أن النسبة الأكبر (٤٧,٨ ٪) من أفراد العينة تضم معلمي المواد الدراسية الأساسية، بينما يبلغ معلمي الفصل حوالي (٢٨ ٪). ويرجع ذلك إلى أن نظام التعليم بالمدارس الابتدائية في مملكة البحرين يعتمد على نظام معلم الفصل في السنوات الثلاث الأولى، وعلى نظام معلم المادة في السنوات الثلاث الأخيرة، لذلك يزداد عدد المعلمين الذين يقومون بالتدريس في الحلقة الثانية. أما معلمو مواد الأنشطة (٢٤ ٪) فهم يقومون بالتدريس لكل الصفوف الدراسية الابتدائية الستة، وتشمل هذه المواد: التربية الرياضية والأناشيد والتربية الفنية.

ويتفق نوع المعلم مع نوع التلميذ في ٨٤٪ من أفراد العينة، بينما نجد أن ١٦٪ من العينة هن معلمات يقمن بتدريس تلاميذ ذكور، وقد توزعت المنطقة السكنية التي توجد بها المدرسة بين منطقة المحرق (٣٣٪) والمنامة (٣٠٪) وسترة (٢٨٪) ومدينة حمد (٩٪).

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على تقديرات المعلمين طريقة لتحديد السلوكيات غير المقبولة الشائعة بين تلاميذهم، وذلك من خلال استبانة تضم (٤٩) بنداً يمثل كل منها سلوكاً غير مقبول يمكن أن يصدر عن التلميذ. تم إعداد الاستبانة من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة (راشد سهل، ١٩٩٣. (Conners, 1989a, Conners, 1989b Cautela & Esonis, 1983; Achenbach, 1988b, Achenbach, 1988a, Cautela,)، التي استخدمت أدوات للكشف عن المشكلات السلوكية لدى التلاميذ. تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (٢٢) من المعلمين والمعلمات بالمرحلة الابتدائية، بهدف معرفة مدى ملاءمة هذه السلوكيات للواقع الاجتماعي داخل الصفوف الدراسية، ومدى وضوح الصياغة اللغوية للبنود، إلى جانب التعرف على اقتراحاتهم بإضافة بعض السلوكيات غير المقبولة التي يرون من وجهة نظرهم ضرورة إضافتها إلى الاستبانة. أجريت التعديلات اللازمة على بنود الاستبانة بناء على ملاحظات المعلمين والمعلمات، وأصبحت تتكون من (٤٥) بنداً. تتوزع بنود الاستبانة على أربعة مجالات، هي:

١- سلوكيات غير مقبولة تجاه المعلم، وتضم البنود من (١-١٠)، (١٠ بنود).
٢- سلوكيات غير مقبولة تجاه تلاميذ الصف الدراسي، وتضم البنود من (١١-٢٥)، (١٥ بنداً).
٣- سلوكيات غير مقبولة نحو ممتلكات الصف الدراسي، وتضم البنود من (٢٦-٣٢)، (٧ بنود).
٤- سلوكيات غير مقبولة نحو العملية التعليمية، وتضم البنود من (٣٣-٤٥)، (١٣ بنداً).

استخدم مقياس ليكرت الخماسي للإجابة عن كل بند (شائع جداً، شائع، متوسط الشيوع، قليل الشيوع، نادراً)، وتحصل على تقديرات ٥، ٤، ٣، ٢، ١ على التوالي. وتجدر الإشارة إلى أن بنود الاستبانة تمثل مواقف وظروف بيئية محددة قد يحدث فيها السلوك غير المقبول، وهي تحديداً تلك المرتبطة بالسلوك المدرسي الحالي للتلميذ داخل الصف الدراسي فقط. ومن ثم فإن تقديرات المعلم تنصب على سلوك التلميذ، وليس البيئة الصفية أو الأسرية.

ثبات الاستبانة وصدقها

تكونت عينة حساب الصدق والثبات من مائة معلم ومعلمة يقومون بالتدريس للصفين الثالث والسادس الابتدائي بالمدارس الحكومية. تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وبلغ ٠,٩١٢ بعد التعديل، كما بلغ الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ٠,٩٦٣، وبذلك فإن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات. أما عن الصدق فقد استخدمت طريقتان هما: صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي، حيث عرضت الاستبانة على سبعة من معلمي المرحلة الابتدائية وثلاثة أساتذة جامعيين في علم النفس والتربية، واتفق المحكمون جميعاً على ملاءمة انتماء كل بند للمجال الذي يندرج تحته، وعلى أن تحليل مضمون البنود يشير

إلى أنها جميعاً تتعلق بسلوكيات غير مقبولة للتلاميذ داخل الصف الدراسي. بالنسبة لصدق الاتساق الداخلي، فيوضح جدول (٢) معاملات الارتباط بين المجالات الأربعة بعضها ببعض ومع الدرجة الكلية.

الجدول رقم (٢)

معاملات الارتباط بين درجات المجالات الأربعة والدرجة الكلية

المجال	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع
تجاه المعلم	--			
تجاه التلاميذ	٠,٦٥٥	--		
نحو ممتلكات الصف الدراسي	٠,٦٢٦	٠,٧٦١	--	
نحو العملية التعليمية	٠,٥٨٢	٠,٧٣٣	٠,٦٧٨	--
الدرجة الكلية	٠,٧٧٩	٠,٩٣٥	٠,٨٦٣	٠,٨٧٧

تشير معاملات الارتباط في الجدول رقم (٢) أنها جميعاً موجبة ودالة عند مستوى ٠,٠١ وتتراوح قيمة الارتباط بين المجالات الأربعة بين ٠,٥٨٢ و ٠,٧٦١، مما يشير إلى أنها تقيس جوانب متعددة من ظاهرة واحدة، هي سلوك التلاميذ غير المقبول داخل الصف الدراسي. يدعم صحة ذلك أن قيمة ارتباط كل مجال بالدرجة الكلية أعلى من ارتباطه بالمجالات الأخرى. وبذلك يمكن التوصل إلى أن الاستبانة المستخدمة في الدراسة تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات والصدق.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" واختبار تحليل التباين.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: ما هي السلوكيات غير المقبولة الشائعة بين تلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائي من وجهة نظر المعلمين بمملكة البحرين؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم إيجاد المتوسط الحسابي وكذلك حساب النسب المئوية لمستويات درجة شيوع السلوك غير المقبول لكل بند كما أدركها المعلمون)لما كان الهدف من الدراسة تحديد السلوكيات غير المقبولة الشائعة بغض النظر عن مستوى الشيوع، فقد تم دمج مستوى شائع جداً وشائع، وكذلك دمج مستوى قليل الشيوع ونادراً)، وذلك على مستوى العينة الكلية للدراسة، مع مراعاة أن الدرجة التي تقل عن ثلاثة تدل على قلة الشيوع وندرته، أما التي تزيد عن ثلاثة فتشير إلى كثرة الشيوع. يوضح الجدول رقم (٣) هذه النتائج.

الجدول رقم (٣)

التوزيع النسبي والمتوسطات الحسابية لدرجة شيوع السلوك غير المقبول لكل بند من وجهة نظر المعلمين

البنود	درجة الشيوع			المتوسط
	قليل	متوسط	شائع	
المجال الأول: تجاه المعلم:				١,٧١
يكذب	٣٩	٢٧	٣٥	٢,٩٢
يستهزأ	٨٣	١٢	٦	١,٦٤
يسرق ممتلكات المعلم	٨٩	٧	٤	١,٤١
يرفع صوته	٨٣	٩	٨	١,٦٣
يتلف ويخرب ممتلكات المعلم	٩١	٦	٣	١,٣٦
يتشاجر	٩٣	٤	٣	١,٣٣
يجادل بدون مبرر	٧٩	١٣	٨	١,٨٠
يرمي أشياء على المعلم	٩٦	٤	-	١,١٥
لا يتبع تعليمات المعلم	٥١	٢٤	٢٥	٢,٥٥
يخطط مقالب بهدف تعريض المعلم لمشكلات	٩٣	٤	٣	١,٢٣
المجال الثاني: تجاه تلاميذ الصف:				٢,٩٧
يكذب على زملائه التلاميذ	٢٧	٢٧	٤٦	٣,٣٢
يسخر من التلاميذ	٢٧	٢٥	٤٨	٣,٣٦
يهدد لفظياً	٢٩	٢٦	٤٥	٣,٢٥
يأخذ بالقوة ممتلكات التلاميذ	٥٥	٢٣	٢٣	٢,٤٩
يسرق ممتلكات التلاميذ	٥٦	١٩	٢٥	٢,٥٠
يستخدم كلمات بذيئة	٤٥	٢٣	٣٣	٢,٧٧
يتلف ويخرب ممتلكات التلاميذ	٥١	٢٥	٢٤	٢,٥٣
يتشاجر مع التلاميذ	٢٥	٢٠	٥٥	٣,٤٧
يرمي أشياء (ورق، طباشير)	٢٩	٢٥	٣٥	٢,٤٩
يتسلط	٣١	٣٢	٣٧	٣,٠٦
يخطط مقالب للتلاميذ لتعريضهم لمشكلات	٥٢	٢٩	١٩	٢,٤٧
يتدخل في شؤونهم	٤٢	٢٣	٣٦	٢,٩١
يقاطع التلاميذ أثناء حديثهم	٢٦	١٩	٥٦	٣,٤٤
يتحدث أمام زملائه التلاميذ بصوت عال	٢٧	٢٠	٥٣	٣,٣٨
يتحدث عنهم بصورة غير لائقة	٤٩	٢٨	٢٤	٢,٥٩
المجال الثالث : تجاه ممتلكات الصف:				٢,٩١
يأخذ أشياء ومواد بدون إذن	٦٠	٢٣	١٧	٢,٢٧
يتلف ويخرب بشكل متعمد	٦٨	١٩	١٤	٢,٠٥
يرمي الأوساخ	٢٤	٢٢	٥٤	٣,٤٩
يحرك الأثاث للإخلال بالترتيب	٤٥	٢٦	٢٩	٢,٧٢
يكتب على الأثاث	٢٤	١٧	٥٩	٣,٥٧
يكتب على الجدران	٥٩	١٩	٢٣	٢,٣٥
يحدث فوضى خلال أوقات الفراغ	١٦	١٢	٧٢	٣,٩٥

تابع الجدول رقم (٣)

المجال الرابع : تجاه العملية التعليمية:				٢,٧١
يأكل ويشرب أثناء الحصة	٧٩	١٣	٨	١,٧٦
يغش في التدريبات	٣١	٢٤	٤٥	٣,١٩
لا يحضر أدواته وكتبه	٣٣	٣٥	٣٣	٢,٩٨
يتغيب عن الحصص بدون عذر	٧٦	١٤	١٠	١,٨٨
يتأخر في إعداد وتسليم الأنشطة	٣١	٣٠	٣٩	٣,١٢
لا يحل واجباته	٣٢	٢٩	٣٩	٣,٠٧
يضحك في الدرس بدون سبب	٦٩	١٦	١٥	٢,١٩
يتحرك بدون إذن	٥٣	١٧	٣١	٢,٦٧
يتأرجح على الكرسي	٥٤	٢٠	٢٧	٢,٥٥
يصدر أصواتاً	٦٧	١٥	١٨	٢,١٦
يلعب ويعبث	٣٧	٢٧	٣٦	٢,٩١
يتكلم ويجيب بدون إذن	٢٥	٢١	٥٥	٣,٤٢
يتكلم مع الزملاء أثناء الدرس	٢٦	٢٤	٥١	٣,٣٦

يتضح من الجدول رقم (٣) أن المجال الذي حصل على أعلى متوسط (٢,٩٧) يضم السلوكيات غير المقبولة الموجهة نحو تلاميذ الصف الدراسي، يليه مجال السلوكيات الموجهة نحو ممتلكات الصف (٢,٩١)، ثم السلوكيات الموجهة نحو العملية التعليمية (٢,٧١). أما مجال السلوكيات غير المقبولة تجاه المعلم فقد بلغ متوسطه (١,٧١)، مما يشير إلى أن غالبية السلوكيات في هذا المجال تعد قليلة الشيوع أو نادرة. إن هذا الارتفاع النسبي للسلوكيات غير المقبولة نحو التلاميذ الزملاء ونحو ممتلكات الصف، قد يرجع إلى بعض أو كل الاحتمالات التالية والتي يحتاج كل منها إلى المزيد من الدراسات للتحقق من صدقها أو نفيها:ضعف المهارات الاجتماعية المرتبطة بالعلاقات البين شخصية، وتلك المرتبطة بالعمل الجماعي. مما قد يشير إلى أن القيم الخاصة بالمحافظة على ما هو عام (ممتلكات الصف) والشعور بالانتماء الشخصي لحجرة الصف، لا تحتل مرتبة متقدمة في سلم القيم لدى هؤلاء التلاميذ.

إن تلاميذ الصف الواحد يمثلون جماعة إنسانية يتفاعل أعضاؤها يومياً ولساعات طويلة، وبالتالي لكي تحقق هذه الجماعة أهدافها لا بد من تطوير علاقات إيجابية تسهم في إشباع حاجاتهم للانتماء والتقدير، وفي الوقت نفسه تقلل من الشعور بالتهديد وعدم الأمان، ويؤثر هذا الجانب بدوره في مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ. لذلك فإن ارتفاع السلوكيات غير المقبولة بين التلاميذ بعضهم البعض قد يشير إلى وجود صراعات بينهم تحدث خلال مواقف التفاعل الاجتماعي، أي إلى عدم توافر الانتماء للجماعة الكلية للصف، بل إلى مجموعات فرعية صغيرة، إلى جانب عدم معرفة البعض منهم بما هو مقبول وغير مقبول من سلوكيات، وعدم تعلمهم كيفية القيام بالسلوك المقبول. إن وجود

صعوبات في التعامل السليم بين جماعة الصف الدراسي يؤدي إلى استخدام التلاميذ استراتيجيات غير ملائمة (الكذب، السخرية، التهديد، المقاطعة. . . الخ) في معالجة المعلومات الاجتماعية في المواقف الثنائية والجماعية.

إن هذه السلوكيات غير المقبولة هي في جوهرها عدوان نحو المعلم، ولكن تم تحويله نحو التلاميذ والممتلكات، وقد يرجع هذا الأسلوب الدفاعي لعدم قدرة التلميذ على التوجيه المباشر للعدوان نحو المعلم، أو خوفاً من قوة العدوان المضاد. والمعلم هو الممثل الرمزي لكل أنواع السلطة في حياة التلميذ، وهو يتعامل معه في ضوء علاقته النفسية– المتخيلة أو الواقعية– مع هذه الأنواع. ومما يرجح هذا الاحتمال أن أقل السلوكيات غير المقبولة شيوعاً كانت نحو المعلم، مما يثير قضية علاقة النفس اجتماعية بين المعلم وتلاميذ الصف. فالمعلم مطالب بالمحافظة على انضباط سلوك التلاميذ أثناء ممارسة العملية التعليمية داخل الحصة، وقد يدفعه ذلك إلى ممارسة سلوك تسلطي تجاه التلاميذ، والذي قد ينجح ظاهرياً في تحقيق الانضباط ولكنه يفشل نفسياً في مقابلة احتياجات التلاميذ، وفي تنمية الاحترام والتقدير للمعلم بأساليب لا تنبع فقط من سلطة القوة وسلطة الدور التي يمتلكها.

يتعلق الاحتمال الثالث بطبيعة البيئة الصفية ونوعية المناخ النفسي التي تظهر فيها هذه الأشكال من السلوك غير المقبول. إن المحافظة على بيئة صفية صالحة وملائمة لعمليتي التعلم والتعليم، من أصعب المهام التي يواجهها المعلم، وتتطلب منه اكتساب مهارات معينة في إدارة الصف، ورغم تعدد أسباب قيام بعض الطلاب بسلوكيات غير مقبولة داخل الصف، فإننا نركز هنا على سلوك المعلم مع طلابه، ليس لأن هذا هو السبب الأهم أو الحاسم، ولكن لأنه العامل الذي يقع في حدود قدرة المعلم على التحكم والتأثير، وفي إمكانية التغيير والتعديل للممارسات الحالية. أما الأسباب الأخرى، التربوية أو الأسرية أو الاجتماعية الاقتصادية، فهي خارج نطاق سيطرة المعلم. إن ارتفاع نسبة السلوكيات غير المقبولة تجاه تلاميذ الصف وتجاه ممتلكاته قد يشير إلى قصور في طريقة إدارة المناخ النفسي وبناء العلاقات الإنسانية الإيجابية بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ بعضهم بعضا، وإلى عدم كفاية الاستراتيجيات الإيجابية التي يستخدمها المعلم في تشجيع التعاون والانسجام، وفي تعليم التلاميذ الطرق المقبولة لحل الصراعات وإشباع الحاجات.

كما أظهرت نتائج الدراسات انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ويؤدي هذا القصور ليس فقط إلى إصدار التلاميذ سلوكيات غير مقبولة، ولكن يعيق أيضاً المعلم من استخدام طرق وأساليب تعليمية مبنية أساساً على التعلم التعاوني (Zirpoli & Melloy, 1993). إلى جانب أن بعض الدراسات كشفت عن التأثيرات السلبية طويلة الأمد لدى التلاميذ الذين يعانون من ضعف الكفايات الاجتماعية، حيث يواجهون الفشل في الدراسة وظهور مشكلات شخصية في المستقبل (Kaplan & Carter, 1998).

أما عن النتائج المتعلقة بالبنود الشائعة وغير الشائعة، فيلاحظ من جدول (٣)، أن أعلى عشرة سلوكيات غير مقبولة شيوعاً كانت نحو ممتلكات الصف الدراسي (البنود أرقام ٢٨، ٣٠، ٣٢)، ونحو تلاميذ الصف الدراسي (البنود أرقام ١١، ١٢، ١٨، ٢٣، ٢٤)، ثم نحو العملية التعليمية (البندين ٤٤، ٤٥)، وهما أيضاً يرتبطان بالعلاقة مع التلاميذ ولكن أثناء الدرس. إن السلوك غير المقبول الذي عده معظم المعلمين (٧٢٪) الأكثر شيوعاً (م=٣,٩٥) هو "إحداث التلاميذ الفوضى خلال أوقات الفراغ بين الحصص الدراسية"، أليس الهدف من هذه الأوقات- من بين أهداف أخرى- توفير الفرصة للتلاميذ لقدر من التنفيس الانفعالي والحركي لمدة خمس دقائق، حتى يواصلوا الانضباط السلوكي مرة أخرى لمدة خمس وأربعين دقيقة متتالية. وهل تشير هذه النتيجة إلى تقدير مستوى المعلمين لحجم الهامش المحدود المسموح به للسلوك غير المقبول الذي لا بد منه في هذه المرحلة النمائية من العمر؟

تعبر البنود العشرة الأخرى الشائعة عن عدوان مادي من التلاميذ نحو المدرسة: الكتابة على الأثاث ورمي الأوساخ في الصف، وعدوان لفظي بدرجات متباينة نحو زملاء الصف: المشاجرة، السخرية، الكذب، مقاطعة الحديث، التحدث بصوت عال. وتقترب نسبة المعلمين الذين قدروا هذه السلوكيات بأنها شائعة من النصف أو أكثر . إن تلاميذ عينة الدراسة مازالوا في مرحلة التطبيع الاجتماعي، وبناء وترسيخ القيم الاجتماعية، واستدماج معايير السلوك المقبول وغير المقبول، وتعلم مهارات التعامل مع الآخرين في المواقف المختلفة، وتعد الأسرة والمدرسة الابتدائية أهم مؤسستين يؤثران على تعلم هذه الجوانب لدى التلميذ. ويعد شيوع هذه السلوكيات غير المقبولة مؤشراً مهماً على ضرورة قيام هاتين المؤسستين بالمزيد من الجهد والاهتمام المقصود نحو قضايا القيم ومعايير السلوك ومهارات التعامل. مع ملاحظة أن البنود الأخرى التي يزيد متوسط شيوعها عن (٣,٠٠) يقع معظمها في هذا الإطار نفسه (تهديد الزملاء لفظياً، التسلط عليهم، الغش في التدريبات).

إن هذه السلوكيات العدوانية تؤيد وجهة النظر التي ترى أن أطفال المرحلة الابتدائية يعتدي بعضهم على بعض بالأساليب اللفظية أكثر من الأساليب الجسمية، بينما نجد أطفال مرحلة الروضة يتصفون بالسلوك العدواني الجسمي واللفظي تجاه الآخرين (مسن، كونجر، وكاجان، ١٩٨٦).

تتركز السلوكيات غير المقبولة الأقل شيوعاً على مجال المعلم، فتلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائي نادراً أو قليلاً ما يمارسون سلوكيات غير مقبولة تجاه معلمهم. وإذا قابلنا هذه النتيجة مع السلوكيات الأعلى شيوعاً، فإنها قد تشير إلى المواقف والأساليب التسلطية التي يمارسها المعلمون داخل حجرة الصف مع تلاميذهم. وإذا رجعنا إلى بنود مجال المعلم، سنلاحظ أن أعلى بندين بينها هما الكذب على المعلم وعدم اتباع تعليماته (٢,٩٢، ٢,٥٥ على التوالي)، ورغم أنهما متوسطا الشيوع، فإنهما يرجحان احتمال أن قلة السلوكيات

غير المقبولة تجاه المعلم لا ترتبط بالاحترام والتقدير الداخلي لدى التلاميذ نحو المعلم بقدر ارتباطها بالخوف منه. إن الكذب وعدم الالتزام بالتعليمات مؤشرات على ضعف العلاقة الصحية السليمة بين المعلم وتلاميذه، وأن مركز الضبط لدى التلاميذ مازال خارجياً أكثر منه داخلياً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: يتعلق السؤال الثاني بمدى اختلاف تقديرات المعلمين للسلوكيات غير المقبولة لدى التلاميذ باختلاف متغيرات: نوع التلميذ والصف الدراسي والمنطقة السكنية.

للإجابة عن هذا السؤال تم أولاً استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجالات الأربعة والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك طبقاً لمتغيرات: نوع التلميذ، والصف الدراسي، والمنطقة السكنية.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة وفق متغيرات التلاميذ: النوع، الصف الدراسي، والمنطقة السكنية

المجالات	نوع التلميذ			الصف الدراسي*			المنطقة السكنية**		
		م	ع		م	ع		م	ع
تجاه المعلم	ذ	١,٨١	٠,٧١	٣	١,٦٧	٠,٦٣	١	١,٨٩	٠,٧٤
	أ	١,٦١	٠,٤٨	٦	١,٧٥	٠,٦٢	٢	١,٦٦	٠,٥٦
							٣	١,٥٦	٠,٥١
تجاه تلاميذ الصف	ذ	٣,١٧	٠,٩١	٣	٣,٠٠	٠,٨٨	١	٣,١٥	٠,٩٥
	أ	٢,٧٦	٠,٨٥	٦	٢,٩٢	٠,٩٢	٢	٢,٩٥	٠,٨٣
							٣	٢,٧٢	٠,٨٧
تجاه ممتلكات الصف	ذ	٢,٧٨	٠,٨٩	٣	٢,٤٤	٠,٨٩	١	٢,٩٠	٠,٩٢
	أ	٢,٤١	٠,٨١	٦	٢,٧٣	٠,٨٤	٢	٢,٦٠	٠,٧٨
							٣	٢,٣٨	٠,٨٥
تجاه العملية التعليمية	ذ	٣,٠٠	٠,٨٨	٣	٢,٩٣	٠,٨٤	١	٢,٩٧	٠,٨٩
	أ	٢,٧٥	٠,٨٠	٦	٢,٨٢	٠,٨٥	٢	٢,٩٢	٠,٨١
							٣	٢,٦٥	٠,٨١
الدرجة الكلية	ذ	١٠,٧٦	٢,٩٠	٣	١٠,٠٤	٢,٧٩	١	١٠,٩١	٣,١٤
	أ	٩,٥٢	٢,٥٦	٦	١٠,٢٢	٢,٨٨	٢	١٠,١٣	٢,٥٤
							٣	٩,٣١	٢,٦٨

* تم استبعاد (١١) معلماً يدرسون لكلا الصفين الثالث والسادس، ونسبتهم (٤٪).

** (١) سترة، (٢) المنامة، (٣) المحرق. تم استبعاد منطقة مدينة حمد، حيث كان عدد المعلمين (٢٢) معلماً فقط، ونسبتهم (٩٪).

يتضح من الجدول رقم (٤) وجود فروق بين متوسطات تقديرات المعلمين لمجالات السلوك غير المقبول في كل المتغيرات، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم حساب

تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لمتوسطات درجات مجالات الاستبانة وفق متغيرات: نوع التلميذ، والصف الدراسي (الثالث والسادس)، والمنطقة السكنية (سترة، المنامة والمحرق).

الجدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لمجالات الاستبانة وفق متغيرات: نوع التلميذ، والصف الدراسي، والمنطقة السكنية

المتغير	قيمة ف	مستوى الدلالة	د. ح للبسط	د. ح للمقام
نوع التلميذ	٣,٨١٤	٠,٠٠٥	٤	٢١٢
الصف الدراسي	٥,٥٦٣	٠,٠٠١	٤	٢١٢
المنطقة السكنية	٢,٢٨٢	٠,٠٢١	٨	٤٢٤
النوع * الصف	٠,٩٨٣	٠,٤٤٩	٨	٤٢٤
النوع * المنطقة	٢,٢٦٠	٠,٠٢٣	٨	٤٢٤
النوع * الصف * المنطقة	١,٣٢٦	٠,٢٢٨	٨	٤٢٤

يكشف الجدول رقم (٥) عن وجود فروق دالة في مجالات السلوك غير المقبول تبعاً لخصائص التلاميذ وفق متغيرات: النوع والصف والمنطقة السكنية. أما عن تفاعل هذه المتغيرات فلم يوجد تفاعل دال سوى بين متغيري النوع والمنطقة السكنية. وفي ضوء ذلك تم حساب تحليل التباين بين المفحوصين للنتائج الدالة فقط. يوضح الجدول رقم (٦) نتائج تحليل التباين لكل مجال من مجالات الاستبانة وفق المتغيرات المذكورة.

الجدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين بين المفحوصين على مجالات الاستبانة وفق متغيرات: نوع التلميذ، والصف الدراسي، والمنطقة السكنية

المتغير	مجموع المربعات	د. ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
نوع التلميذ :					
تجاه المعلم	١,٧٦٩	١	١,٧٦٩	٥,٠٨١	٠,٠٢٥
تجاه تلاميذ الصف	٦,٩٣٣	١	٦,٩٣٣	٩,٤٦٣	٠,٠٠٢
تجاه ممتلكات الصف	٧,٩٤٩	١	٧,٩٤٩	١٢,١٩٨	٠,٠٠١
تجاه العملية التعليمية	١,٨٢٥	١	١,٨٢٥	٢,٥٨٤	٠,١٠٩
الدرجة الكلية	٦٦,١٥٥	١	٦٦,١٥٥	٨,٩٨١	٠,٠٠٣
الصف الدراسي:					
المجال الأول:	١,١٢٨	١	١,١٢٨	٣,٢٤٠	٠,٠٧٣
المجال الثاني:	٠,٠٤١	١	٠,٠٤١	٠,٠٥٦	٠,٨١٣
المجال الثالث:	٥,٣٤١	١	٥,٣٤١	٨,١٩٦	٠,٠٠٥
المجال الرابع:	٠,٠٢٣	١	٠,٠٢٣	٠,٠٣٣	٠,٨٥٦

تابع الجدول رقم (٦)

الدرجة الكلية	١١,٧٢٠	١	١١,٧٢٠	١,٥٩١	٠,٢٠٩
المنطقة السكنية:					
المجال الأول:	٣,٦٥٥	٢	١,٨٢٧	٥,٢٤٨	٠,٠٠٦
المجال الثاني:	٤,٩٥٤	٢	٢,٤٧٧	٣,٣٨١	٠,٠٣٦
المجال الثالث:	٧,١٢٥	٢	٣,٥٦٢	٥,٤٦٦	٠,٠٠٥
المجال الرابع:	٣,١٢٢	٢	١,٥٦١	٢,٢١٠	٠,١١٢
الدرجة الكلية	٦٨,٥١٢	٢	٣٤,٢٥٦	٤,٦٥٠	٠,٠١١
النوع * المنطقة:					
المجال الأول:	٢,٢٧٦	٢	١,١٣٨	٣,٢٦٧	٠,٠٤٠
المجال الثاني:	٦,٨١٠	٢	٣,٤٠٥	٤,٦٤٧	٠,٠١١
المجال الثالث:	٢,٠٣٠	٢	١,٠١٥	١,٥٥٧	٠,٢١٣
المجال الرابع:	٠,٧١٩	٢	٠,٣٥٩	٠,٥٠٩	٠,٦٠٢
الدرجة الكلية	٣٧,٢١٥	٢	١٨,٦٠٨	٢,٥٢٦	٠,٠٨٢

تشير النتائج المتعلقة بنوع التلميذ إلى وجود فروق دالة بين التلاميذ والتلميذات في الدرجة الكلية للاستبانة وكل المجالات، ما عدا المجال الرابع الخاص بالسلوكيات تجاه العملية التعليمية. وبالرجوع إلى الجدول رقم (٤) يتضح ارتفاع متوسط التلاميذ مقابل التلميذات، أي أن السلوكيات غير المقبولة أكثر شيوعاً بين التلاميذ مقارنة بالتلميذات، من وجهة نظر المعلمين.

أما بالنسبة لمتغير الصف الدراسي فقد أشارت تقديرات المعلمين إلى أن الفروق بين تلاميذ الصفين الثالث والسادس غير دالة في كل المجالات ماعدا مجال السلوكيات غير المقبولة تجاه ممتلكات الصف، حيث كانت أكثر انتشاراً بين تلاميذ الصف السادس وفق الجدول رقم (٤) للمتوسطات.

وإذا انتقلنا لمتغير المنطقة السكنية، يتضح وجود فروق دالة بين المناطق السكنية الثلاث: سترة، والمنامة والمحرق، في الدرجة الكلية وكل المجالات، ماعدا مجال السلوكيات غير المقبولة تجاه العملية التعليمية. ولمعرفة الفروق الثنائية بين المناطق استخدمت طريقة بنفروني Bonferroni للتحليل البعدي. يوضح الجدول رقم (٧) الفروق الدالة فقط.

الجدول رقم (٧)

الفروق الدالة بين المناطق السكنية في مجالات السلوكيات غير المقبولة

المتغير	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
تجاه المعلم: سترة/ المحرق	٠,٣٣٠	٠,٠٩٦	٠,٠٠٢
تجاه تلاميذ الصف: سترة/ المحرق	٠,٤٣٣	٠,١٣٩	٠,٠٠٦
تجاه ممتلكات الصف: سترة/ المحرق	٠,٥١٩	٠,١٣١	٠,٠٠١
الدرجة الكلية: سترة/ المحرق	١,٦٠٠	٠,٤٤٠	٠,٠٠١

بمقارنة المتوسطات الموضحة في الجدول رقم (٤) يتبين أن تلاميذ منطقة سترة يشيع بينهم السلوكيات غير المقبولة بدرجة أكبر من تلاميذ منطقة المحرق. في حين لا توجد فروق دالة بين تلاميذ منطقتي المنامة والمحرق، ولا بين تلاميذ منطقتي سترة والمنامة، من وجهة نظر المعلمين.

تشير نتائج الجدول رقم (٦) أيضاً إلى وجود تفاعل دال بين متغيري نوع التلميذ والمنطقة السكنية بالنسبة للسلوكيات غير المقبولة في المجالين الأول والثاني فقط، لذا سيتم الكشف عن الفروق الدالة في هذين المجالين. إن هذا التفاعل الدال يعني أن الفروق بين التلاميذ والتلميذات داخل كل منطقة سكنية تختلف عن الفروق نفسها في المناطق السكنية الأخرى. كما يعني، من ناحية ثانية، أن الفروق بين التلاميذ في المناطق الثلاث تختلف عن الفروق بين التلميذات في نفس المناطق الثلاث. ويقتضي ذلك أولاً حساب اختبار (ت) لمعرفة الفروق الدالة بين متوسطات التلاميذ والتلميذات في المناطق السكنية الثلاث، وهو ما يوضحه الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)

اختبار (ت) للفروق بين متوسطات التلاميذ والتلميذات في المناطق السكنية في المجالين الأول والثاني

المجال والمنطقة	التلاميذ			التلميذات			قيمة ف للتجانس	قيمة ت
	ن	م	ع	ن	م	ع		
تجاه المعلم: سترة	٣٤	٢,١١	٠,٨٤	٣٦	١,٦٨	٠,٥٦	**٧,١٨	**٢,٥٤
المنامة	٤٢	١,٧٠	٠,٦٤	٣٢	١,٦١	٠,٤٤	٢,٩٠	٠,٦٨
المحرق	٣٧	١,٥٨	٠,٥٧	٤٦	١,٥٥	٠,٤٦	١,٣٢	٠,٢٩
تجاه تلاميذ الصف: سترة	٣٤	٣,٥٦	٠,٩٦	٣٦	٢,٧٧	٠,٧٧	١,٧٤	***٣,٧٩
المنامة	٤٢	٢,٩٢	٠,٩٠	٣٢	٢,٩٩	٠,٧٤	٢,٥٤	٠,٣٢
المحرق	٣٧	٢,٩٤	٠,٧٩	٤٦	٢,٥٤	٠,٩١	٠,٧٥	*٢,١٠

* دال عند مستوى (٠,٠٥)/ ** مستوى دلالة (٠,٠١)/ *** مستوى دلالة (٠,٠٠١)

يتبين من الجدول رقم (٨) أن تلاميذ منطقة سترة تصدر منهم بدرجة أكبر سلوكيات غير مقبولة تجاه المعلم وتجاه تلاميذ الصف مقارنة بتلميذات منطقة سترة. أما في منطقة المحرق فالأمر يقتصر على السلوكيات المتعلقة بتلاميذ الصف، حيث كان التلاميذ أعلى من التلميذات. في مقابل ذلك نلاحظ عدم وجود فروق دالة بين تلاميذ وتلميذات منطقة المنامة في كلا البعدين.

ولفحص الفروق بين تلاميذ المناطق السكنية، وكذلك بين تلميذات المناطق السكنية،

فقد تم استخدام تحليل التباين نظراً لوجود ثلاث مناطق سكنية، وسوف نقتصر على عرض قيمة (ف) للمجالات الفرعية ذات الفروق الدالة فقط. فبالنسبة للتلميذات لم توجد فروق دالة إلا في مجال "ممتلكات الصف"، (ف=٣,٦٧١)، وهي دالة عند مستوى (٠,٠٢٦)، وباستخدام طريقة بنفروني للتحليل البعدي كانت الفروق الدالة بين السلوكيات غير المقبولة لتلميذات منطقة سترة (م = ٢,٤٦ ٠,٧٧). أعلى منها لدى تلميذات المحرق (م = ٢,١٧ ٠,٨٤). ولم توجد فروق دالة بين المناطق الأخرى في مجال "ممتلكات الصف". بالنسبة للفروق بين تلاميذ المناطق الثلاث فقد كانت الفروق دالة في الدرجة الكلية والمجالات الفرعية، ماعدا مجال "العملية التعليمية". ففي مجال "المعلم" بلغت قيمة ف (٥,٨٤) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠٤) وفي مجال "تلاميذ الصف" بلغت (٥,٩٨) بدلالة عند مستوى (٠,٠٠٣)، وفي مجال "ممتلكات الصف" كانت (٤,٠١) بدلالة عند مستوى (٠,٠٢) أما قيمة ف للدرجة الكلية فقد بلغت (٤,٨٠١) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١). ويوضح الجدول رقم (٩) نتائج تحليل بنفروني للمقارنات الثنائية بين المناطق.

الجدول رقم (٩)

الفروق الدالة بين التلاميذ الذكور في المناطق السكنية في مجالات السلوكيات غير المقبولة

المجالات والمنطقة	الفروق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
تجاه المعلم: سترة/ المنامة	٠,٤٠٩	٠,١٥٨	٠,٠٣٣
سترة/ المحرق	٠,٥٣٣	٠,١٦٣	٠,٠٠٤
تجاه تلاميذ الصف: سترة/ المنامة	٠,٦٣٧	٠,٢٠٤	٠,٠٠٧
سترة/ المحرق	٠,٦١٨	٠,٢١٠	٠,٠١٢
تجاه ممتلكات الصف: سترة/ المحرق	٠,٥٣٩	٠,٢٠٩	٠,٠٣٣
الدرجة الكلية: سترة/ المنامة	١,٦٨٣	٠,٦٧٦	٠,٠٤٣
سترة/ المحرق	٢,٠١٥	٠,٦٩٦	٠,٠١٤

تشير بيانات الجدول رقم (٩) أن الفروق الدالة كانت بين التلاميذ الذكور في منطقة سترة مقابل أقرانهم في منطقتي المنامة والمحرق. وبالعودة إلى الجدول رقم (٨) يتضح أن متوسط درجات تلاميذ منطقة سترة في مجال "تجاه المعلم" و"تجاه تلاميذ الصف" هو الأعلى. وهو نفس اتجاه الفروق في مجال "تجاه ممتلكات الصف" (متوسط تلاميذ منطقة سترة ٣,١٧ ١,٠١ مقابل ٢,٦٩ ٠,٨٣ لمنطقة المنامة، و ٢,٦٣ ٠,٨٠ لمنطقة المحرق). وبالنسبة

للفروق الدالة في الدرجة الكلية فقد كانت أيضاً بين تلاميذ منطقة سترة مقابل تلاميذ منطقتي المنامة والمحرق (متوسط تلاميذ منطقة سترة ١١,٩٤ ٣,٤٨، وتلاميذ منطقة المنامة ١٠,٢٦ ٢,٧٦، ومنطقة المحرق ٩,٩٣ ٢,٥٤).

والخلاصة، أن السلوكيات غير المقبولة تشيع بين التلاميذ الذكور بشكل عام أكثر من التلميذات، ولا توجد فروق دالة بين تلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائي، وأن تلاميذ منطقة سترة، خاصة الذكور منهم، ترتفع بينهم نسبة السلوكيات غير المقبولة مقارنة بتلاميذ منطقة المحرق، بينما لا توجد فروق دالة بين تلاميذ منطقة المنامة وكل من المحرق وسترة، وذلك كله من وجهة نظر المعلمين.

تعبر هذه النتائج عن خصائص الدور الذكري مقابل الدور الأنثوي في الثقافة العربية الخليجية. فالذكور، حتى الأطفال منهم، تصدر منهم السلوكيات غير المقبولة بدرجة أكبر من الإناث، وبالتالي فهم يقعون في مشاكل سلوكية داخل المدرسة، قد تؤثر بدورها على مستوى التحصيل الدراسي لديهم. إن ممارسة التلميذ لسلوكيات غير مقبولة ليس هدفها فقط محاولة جذب انتباه الزملاء أو المعلم، ولكن قد يرجع ذلك أيضاً إلى صراع التلاميذ على تحقيق السلطة غير الرسمية بين جماعة الصف. ورغم أن هذا الصراع قد يحدث داخل أية جماعة إنسانية، فإن النتائج تشير إلى قوة هذا الصراع بين جماعات التلاميذ الذكور أكثر منه بين جماعات التلميذات. وتثير هذه النتائج مرة أخرى قضية طبيعة العلاقات الإنسانية بين تلاميذ الصف الواحد بعضهم ببعض، ومع المعلمين. فالأرجح هنا ضعف الروح الجماعية، وضعف الشعور بالانتماء الشخصي لهذه المؤسسة التربوية، ولكن الأمر يحتاج إلى المزيد من الدراسات للتحقق من هذه الافتراضات حول ديناميات جماعة الصف في المرحلة الابتدائية.

إلى جانب ذلك، فإن المشكلات النفسية لدى الأطفال في هذه المرحلة النمائية قد تأخذ أحياناً شكل المشكلات السلوكية. بمعنى أن الاضطراب الانفعالي لدى التلميذ قد يعبر عنه من خلال الكذب أو السرقة أو العدوان، وما إلى ذلك من سلوكيات غير مقبولة. مع الأخذ في الاعتبار اختلاف التلاميذ والتلميذات في أسلوب التعبير عن المشكلة الانفعالية الداخلية. ذلك أن التلميذات تظهر عندهن في أكثر الأحيان سلوكيات القلق والخوف، أما التلاميذ فتظهر لديهم سلوكيات العدوان والتدمير والغضب والاندفاعية (مسن وآخرون، ١٩٨٦).

النتيجة الأخرى المهمة هي عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث من التلاميذ في مجال السلوكيات غير المقبولة تجاه العملية التعليمية. وبالرجوع إلى جدول المتوسطات يتضح أن هذا المجال من أعلى المجالات انتشاراً بين الجنسين. معنى ذلك وجود درجة من الاضطراب في مسار عملية التدريس داخل الصف الدراسي. إن سلوكيات هذا المجال تتناول سلوكيات مثل التكلم والتحرك أثناء الدرس، وعدم الالتزام المناسب بالمهام الأكاديمية

مثل التدريبات والأنشطة والواجبات. وانتشار هذا النوع من السلوكيات حتى بين التلميذات، رغم ما سبق الإشارة إليه من خصائص الدور الذكري والأنثوي، إلا أننا أمام خصائص مختلفة لدور التلميذ بغض النظر عن جنسه. ويرجح هذا الاحتمال أن مجال "العملية التعليمية" هو المجال الوحيد الذي لم توجد فيه فروق دالة بين المناطق السكنية، فنحن أمام سلوكيات عامة بين كل التلاميذ بغض النظر عن الجنس، أو الصف الدراسي، أو المنطقة السكنية.

اتضح أيضاً عدم وجود فروق دالة بين تلاميذ الصفين الثالث والسادس في كل مجالات السلوك غير المقبول، ما عدا مجال "ممتلكات الصف" الذي كان أكثر انتشاراً بين تلاميذ الصف السادس، وتثير هذه النتيجة تساؤلاً حول اتجاهات النمو الاجتماعي والانفعالي للأطفال في هذه المرحلة النمائية. فالأطفال الذين بلغوا نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة يمارسون السلوكيات غير المقبولة نفسها التي يمارسها الأطفال في نهاية الطفولة المتوسطة. فهل تظهر الفروق النمائية بين المجموعتين في مواقف سلوكية أخرى بعيدة عن المواقف المدرسية؟ أم أن هذا التشابه في السلوكيات غير المقبولة بين تلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائي يرجع إلى تشابه الأهداف التي يحققها هؤلاء التلاميذ من ممارسة تلك السلوكيات؟ أم إلى استخدامهم الاستراتيجيات المعرفية نفسها للتعامل مع المواقف الصفية، أم إلى تشابه خصائص البيئة الصفية؟ تحتاج هذه التساؤلات إلى دراسات أخرى للإجابة عنها.

أما عن متغير المنطقة السكنية فإن النتائج تشير إلى انتشار السلوكيات غير المقبولة بين تلاميذ منطقة سترة مقارنة بمنطقة المحرق، وجاءت منطقة المنامة في الوسط. وكانت الفروق دالة في كل المجالات، ماعدا مجال "العملية التعليمية" كما سبق القول. ويعكس ذلك أهمية العوامل البيئية في ظهور السلوك غير المقبول، مثل المشكلات الصحية وسوء التغذية لدى التلميذ، أو الظروف العائلية الضاغطة، مثل المشكلات المالية والخلافات بين أعضاء الأسرة، والازدحام داخل السكن. إلى جانب ذلك فإن اختلاف معايير السلوك بين المدرسة والأسرة حول ما هو مقبول وغير مقبول قد يؤدي لدى بعض التلاميذ إلى ارتفاع أشكال السلوك غير المقبول. إلى جانب هذه العوامل نجد أن منطقة سترة تعاني من نقص في بعض الخدمات الأساسية، ومن ارتفاع مستوى البطالة، وزيادة معدل الكثافة السكانية. وهي جميعها من العوامل البيئية التي تؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، على ارتفاع سلوكيات التلاميذ غير المقبولة.

النتيجة الأخيرة في هذا السؤال تتعلق بالتفاعل الدال بين متغيري المنطقة السكنية ونوع التلميذ، وظهر هذا التفاعل في مجالي السلوكيات غير المقبولة تجاه المعلم، وتجاه تلاميذ الصف. أي أن السلوكيات غير المقبولة في مجالي العملية التعليمية وممتلكات الصف، إلى جانب الدرجة الكلية للسلوكيات، لم تظهر بينها فروق دالة ترجع إلى تفاعل المنطقة مع

النوع. وبالعودة إلى نتائج تحليل هذا التفاعل يتضح، مرة أخرى، ارتفاع هذه السلوكيات بين التلاميذ الذكور في منطقة سترة. كما تبين أن التلاميذ الذكور أعلى من الإناث في كل من سترة والمحرق، بينما لا توجد فروق دالة بينهما في منطقة المنامة. إن سلوكيات هذين المجالين تدور في مجملها حول السلوك العدواني اللفظي والمادي نحو الآخرين، المعلم والزملاء. إن ممارسة الذكور للسلوك التوكيدي أعلى منه بين الإناث، والسلوك العدواني أحد الأساليب للتعبير عن توكيد الذات Self-assertion. يضاف إلى ذلك الظروف الأسرية والاجتماعية التي تسمح أو تدعم ممارسة التلميذ لهذه السلوكيات غير المقبولة. وهذا الانتشار ينعكس في إرباك العملية التعليمية داخل الصف، ويستنزف وقتاً وجهداً من المعلم على حساب ممارسة التدريس نفسه. كما أنه يشتت انتباه بقية التلاميذ بعيداً عن عملية التعلم. لذلك من المتوقع أن ينخفض مستوى أداء التحصيل الدراسي للتلاميذ في منطقة سترة مقارنة بالمناطق الأخرى. وهو ما يؤيده التقرير السنوي لوزارة التربية والتعليم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: يتناول السؤال الثالث مدى اختلاف تقديرات المعلمين للسلوكيات غير المقبولة لدى التلاميذ باختلاف نوع المعلم ونوع التلميذ.

سوف تقتصر الإجابة عن هذا السؤال على طلاب الصف الثالث الابتدائي، حيث إن النظام التربوي في المدارس الحكومية بمملكة البحرين يسمح في مدارس البنين أن تكون الهيئة التعليمية والإدارية من الإناث، ولكن حتى الصف الرابع الابتدائي فقط، ومن ثم ينتقل التلاميذ إلى مدرسة أخرى تكون الهيئة التعليمية والإدارية من الذكور. وبالتالي فلا يوجد (بالنسبة للتعليم الحكومي) معلمات لتلاميذ ذكور من الصف السادس. وفي ضوء ذلك تم تقسيم عينة معلمي الصف الثالث إلى ثلاث مجموعات: تضم المجموعة الأولى معلمين ذكور يدرسون لتلاميذ ذكور (٣٧ معلماً)، والمجموعة الثانية معلمات يدرسن لتلاميذ ذكور (٢٨ معلمة)، أما المجموعة الثالثة فهي لمعلمات يدرسن لتلميذات (٣٩ معلمة). ويوضح الجدول التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه المجموعات الثلاث على مجالات الاستبانة.

الجدول رقم (١٠)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة وفق نوع المعلم ونوع التلميذ

المجموعة	الأولى		الثانية		الثالثة	
المجال	م	ع	م	ع	م	ع
تجاه المعلم	١,٥٦٨	٠,٥٧٧	١,٩٨٢	٠,٧٤٤	١,٥٤٤	٠,٥١٠
تجاه تلاميذ الصف	٢,٧٨٠	٠,٩١٤	٣,٥٢١	٠,٧٣٣	٢,٨٣٤	٠,٨٠٦
تجاه ممتلكات الصف	٢,٤٢١	٠,٧٦٠	٢,٦٥٣	١,٠١٣	٢,٣١١	٠,٩٨١
تجاه العملية التعليمية	٢,٦٧٦	٠,٨٣٦	٣,٤٤٨	٠,٦٣٤	٢,٨٠٧	٠,٨٣٤
الدرجة الكلية	٩,٤٣٤	٢,٦٧١	١١,٦٠٤	٢,٦٤١	٩,٤٩٦	٢,٦٤٣

ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم حساب تحليل التباين الأحادي للمجموعات الثلاث.

الجدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي بين المجموعات الثلاث حسب نوع المعلم ونوع التلميذ

المجـــال	مجموع المربعات	د ح	م المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
تجاه المعلم:					
بين المجموعات	٣,٨٢٤	٢	١,٩١٢	٥,٢٤٧	٠,٠٠٧
داخل المجموعات	٣٦,٨٠٨	١٠١	٠,٣٦٤		
تجاه تلاميذ الصف:					
بين المجموعات	١٠,٤٧٣	٢	٥,٢٣٦	٧,٦٣٧	٠,٠٠١
داخل المجموعات	٦٩,٢٥١	١٠١	٠,٦٨٦		
تجاه ممتلكات الصف:					
بين المجموعات	١,٩٣٠	٢	٠,٩٦٥	١,٢٣٩	٠,٢٩٤
داخل المجموعات	٧٨,٦٦٣	١٠١	٠,٧٧٩		
تجاه العملية التعليمية:					
بين المجموعات	١٠,٤٩٣	٢	٥,٢٤٦	٨,٤٧٨	٠,٠٠٠١
داخل المجموعات	٦٢,٤٩٨	١٠١	٠,٦١٩		
الدرجة الكلية:					
بين المجموعات	٩٣,٦٨٩	٢	٤٦,٨٤٤	٦,٦٥٨	٠,٠٠٢
داخل المجموعات	٧١٠,٥٨٢	١٠١	٧,٠٣٥		

تشير نتائج الجدول رقم (١١) إلى وجود فروق دالة بين مجموعات المعلمين وفق نوع المعلم ونوع التلميذ في الدرجة الكلية وكل المجالات، ماعدا مجال السلوكيات غير المقبولة تجاه ممتلكات الصف الذي لم توجد به فروق دالة بين المجموعات الثلاث. ولمعرفة الفروق الثنائية بين المجموعات تم استخدام طريقة بنفروني للتحليل البعدي، وهو ما يوضحه الجدول رقم (١٢).

الجدول رقم (١٢)

دلالة الفروق بين مجموعات المعلمين للصف الثالث في مجالات السلوك غير المقبول

المجـــال والمجمـــوعة	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
تجـاه المعلم:			
المجموعة الأولى/ الثانية	٠,٤٢٥	٠,١٥١	٠,٠١٨
المجموعة الأولى/ الثالثة	٠,٠١٣	٠,١٣٩	١,٠٠
المجموعة الثانية/ الثالثة	٠,٤٣٩	٠,١٥٠	٠,٠١٢
تجاه تلاميذ الصف:			
المجموعة الأولى/ الثانية	٠,٧٤١	٠,٢٠٧	٠,٠٠٢
المجموعة الأولى/ الثالثة	٠,٠٥٤	٠,١٩٠	١,٠٠٠
المجموعة الثانية/ الثالثة	٠,٦٨٧	٠,٢٠٥	٠,٠٠٣

تابع الجدول رقم (١٢)

تجاه العملية التعليمية:			
المجموعة الأولى/ الثانية	٠,٧٧٢	٠,١٩٧	٠,٠٠٠١
المجموعة الأولى/ الثالثة	٠,١٣١	٠,١٨١	١,٠٠٠
المجموعة الثانية/ الثالثة	٠,٦٤١	٠,١٩٥	٠,٠٠٤
الدرجة الكلية:			
المجموعة الأولى/ الثانية	٢,١٧١	٠,٦٦٤	٠,٠٠٤
المجموعة الأولى/ الثالثة	٠,٠٦٢	٠,٦٠٩	١,٠٠٠
المجموعة الثانية/ الثالثة	٢,١٠٦٩	٠,٦٥٧	٠,٠٠٥

تشير نتائج الجدول رقم (١٢) إلى وجود فروق دالة بين معلمي المجموعة الثانية (معلمات يدرسن لتلاميذ ذكور) وكل من معلمي المجموعة الأولى (معلمين ذكور يدرسون لتلاميذ ذكور) ومعلمات المجموعة الثالثة (معلمات يدرسن لتلميذات)، بينما لم توجد فروق دالة بين معلمي المجموعتين الأولى والثالثة. معنى ذلك أنه في حالة اتفاق نوع المعلم مع نوع التلميذ تكون درجة انتشار السلوكيات غير المقبولة متقاربة بين النوعين. في مقابل ذلك ترتفع درجة الانتشار وبشكل دال إحصائياً عندما تدرس المعلمات لتلاميذ ذكور، وذلك في كل المجالات والدرجة الكلية، مقارنة بالمجموعتين الأولى والثالثة (الجدول رقم١٠).

ينطلق تفسير هذه النتيجة من احتمال أن المعلمات أكثر تساهلاً مع السلوكيات غير المقبولة التي تصدر عن تلاميذهن الذكور، أو احتمال أنهن أكثر تشدداً وتسلطاً مع التلاميذ، أو احتمال أن إدراك التلاميذ الذكور للمعلمات وعلاقتهم بهن يتميز عن حالة اتفاق نوع المعلم مع نوع التلميذ.

أشارت نتائج السؤال الثاني إلى أن التلاميذ الذكور لديهم مشكلات سلوكية أكثر من التلميذات، ولكن زيادة انتشارها في حالة وجود معلمة داخل الصف قد يعني وجود قصور من المعلمة في بناء القواعد والتعليمات الصفية اللازمة، أو عدم تطبيقها بالدرجة المطلوبة، في حالة وجودها. بمعنى عدم اتساق المعلمة في تنفيذ القواعد والتعليمات. أو التباين في ردود أفعالها لنفس السلوكيات من تلميذ لآخر، أو لدى نفس التلميذ من موقف لآخر. كما قد يرجع هذا التساهل من قبل المعلمات إلى طبيعة إدارتهن للمناخ النفسي والعلاقات الاجتماعية داخل الصف الدراسي، سواء بين المعلمة والتلاميذ أو علاقة التلاميذ بعضهم ببعض، والتي يفترض أن تقوم على الثقة والاحترام المتبادل، وعلى إشباع الاحتياجات النفسية لكلا الطرفين، ولكن يبدو أن النتائج تشير إلى ضرورة تطوير مهارات استراتيجيات إدارة الصف الدراسي لدى معلمات التلاميذ الذكور.

أما عن احتمال زيادة تشدد وتسلط المعلمات مع التلاميذ الذكور، والذي قد يؤدي إلى زيادة انتشار السلوكيات غير المقبولة، فمن المعروف أن المعلم يحتاج إلى بناء شكل من

أشكال السلطة حتى ينجح في إدارة الصف وصولاً إلى تحقيق عملية التعلم والتعليم (هارون، ٢٠٠٣). ولكن المبالغة في فرض السيطرة، وزيادة استخدام الأساليب التسلطية من قبل المعلم، قد يؤدي من قبل التلاميذ إلى مقاومة ذلك. ومن أشكال هذه المقاومة ممارسة السلوكيات غير المقبولة داخل حجرة الصف. وتؤدي هذه المقاومة بدورها إلى قيام المعلم ببذل المزيد من الجهد والوقت لاستمرار فرض النظام والسيطرة من وجهة نظره، وتستمر هذه الحلقة المفرغة في العلاقة بين المعلم والتلاميذ، ويكون ذلك في الأغلب على حساب العملية التعليمية. ومن هنا يزداد انتشار السلوكيات غير المقبولة بين التلاميذ.

يعتقد مؤيدي نظرية التعلم الاجتماعي أن التفاعل الاجتماعي بين المعلم والتلاميذ الذين تصدر منهم سلوكيات فوضوية هي أكثر تعقيداً من مبدأ المثير–الاستجابة–التعزيز. فهم يعتقدون أن المتغيرات الداخلية مهمة مثل المتغيرات الخارجية في التأثير على السلوك، وعليه يحاول مؤيدو هذه النظرية تحديد المتغيرات الشخصية التي قد تؤثر على سلوك التلميذ. ووفقاً لهذه النظرية فهي تؤكد على المعطيات التالية (Kaplan, 1998):

–التلميذ لديه حاجة ماسة لانتباه الكبار، ولكنه يحصل على القليل من الانتباه من المعلم إلا إذا صدر منه سلوك غير مقبول. يعتقد التلميذ أن أهميته كشخص مرتبطة بالانتباه الذي يحصل عليه، بمعنى الكثير من الانتباه يعني علو منزلته كشخص، والقليل من الانتباه يعني انخفاض منزلته كشخص.

–قد يشعر التلميذ بالقلق عندما يعتقد أنه لا يحصل على الانتباه التي يتوقعه من المعلم.

–لدى التلميذ قدرة منخفضة في ضبط السلوك، وكذلك مهارات منخفضة في ضبط الضغوط. لقد لاحظ التلميذ أن الصراخ على الكبار من أجل الحصول على الانتباه بواسطة أخوته (نموذج) في المنزل أو زملائه (نموذج) في المدرسة تبين أنها تؤدي بنتائج ناجحة وفعالة.

–تعد طبيعة العلاقة النفسية بين المعلمة والتلاميذ الاحتمال الثالث لتفسير ارتفاع معدل انتشار السلوكيات غير المقبولة بين تلاميذ الصف الثالث الذكور عند وجود معلمة داخل الصف. فقد يكون لدى المعلمات صورة ذهنية نمطية عن التلاميذ الذكور تتعلق بارتفاع ممارستهم لسلوكيات غير مقبولة، وهو ما تؤيده نتائج هذه الدراسة. ولكن التعبير عن هذه الصورة النمطية أمام تلاميذ الصف، وإصدار الاستجابات اللفظية وغير اللفظية باستمرار لتأكيد هذه الصورة، يؤثر بالضرورة في مفهوم الذات لدى التلاميذ، ومن ثم تزداد لديهم هذه السلوكيات غير المقبولة والنابعة من مفهوم الذات السلبي. وهذا بدوره يدعم لدى المعلمات الصورة النمطية عن سلوك التلاميذ، وهكذا يحقق التلاميذ الذكور ما تقوله المعلمات عنهم.

لكن لماذا لا يمارس التلاميذ الذكور نفس الدرجة من السلوكيات غير المقبولة عند وجود معلم ذكر، حتى في حالة توافر نفس الصورة النمطية لديه؟. قد تكمن الإجابة عن هذا

التساؤل في مفهوم توقع الدور. فتوقعات كل من المعلمة والتلاميذ عن دوره ودور الطرف الآخر يبدو أن هناك عدم اتساق بينهما. فقد يكون للتلاميذ توقعات من المعلمة، باعتبارها أنثى، أن تقوم بدور المعلمة ودور الأم في نفس الوقت، ومن ثم يتوقعون ممارسات وعلاقات من المعلمة تتسق مع توقعاتهم لدور الأم، وما يرتبط بذلك من حدود وحقوق وواجبات. ولكن المعلمة من جانبها لا تتوقع أن تقوم بدور الأم إلى جانب دورها كمعلمة. هذا من جانب، ومن جانب آخر، فقد تكون لدى المعلمة توقعات مختلفة من تلاميذها الذكور. فهم يمارسون دور التلميذ، وفي نفس الوقت دور الطفل الذكر (العينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي)، ويتوقعون تغلب دور التلميذ على دور الطفل الذكر. بينما قد يكون لدى التلاميذ توقعات عكسية، فهم ذكور، وإن كانوا أطفالاً، يتفاعلون مع أنثى، وإن كانت معلمة. إن عدم الاتساق في مفهوم توقعات الدور قد لا يحدث على مستوى الوعي الشعوري من كلا الطرفين، ولكن آثاره قد تظهر في زيادة انتشار السلوكيات غير المقبولة بين تلاميذ المعلمات. والتلاميذ الذكور في الحلقة الأولى إذا وجدوا معلميهم من الرجال ازداد تعلقهم بهم عن تعلقهم بالمعلمات الإناث. إن ترجيح بعض الاحتمالات السابقة أو كلها يتطلب المزيد من الدراسات للتحقق منها، أو لاكتشاف تفسيرات أخرى لهذه النتيجة.

الاستنتاجات

تشير مناقشة وتفسير نتائج الدراسة بصفة عامة إلى وجود قصور بين التلاميذ في المهارات الاجتماعية المرتبطة بالعلاقات مع زملاء الصف الدراسي، وإلى ضعف الروح الجماعية والشعور بالانتماء إلى الصف والمدرسة. وانعكس ذلك في شيوع سلوكيات العدوان اللفظي بين التلاميذ، والعدوان المادي نحو الصف الدراسي. كما انعكس أيضاً في التأثير على انتظام العملية التعليمية أثناء الحصة، حيث تستنفذ وقتاً وجهداً من المعلم، وتشتت انتباه التلاميذ بعيداً عن عملية التعلم والتعليم، وبالتالي يقلل مقدار ومستوى ما يتعلمه هؤلاء التلاميذ.

كما توحي نتائج الدراسة، من جانب آخر، إلى وجود قصور من المعلمين في أساليب إدارة الصف الدراسي، خاصة ما يتعلق بالمناخ النفسي والاجتماعي، وطبيعة العلاقات الإنسانية بين المعلم وتلاميذه، والتي من المحتمل أنها تتصف بالتحكم والتسلط من قبل المعلمين، وبالطاعة الظاهرة والرفض النفسي المحول من قبل التلاميذ.

تؤكد هذه الدراسة ما هو متفق حوله في التراث النفسي التربوي من أهمية العوامل النفسية الاجتماعية في عملية التعلم والتعليم، ولكنها تشير إلى ضعف الترجمة الإجرائية لهذه الحقيقة العلمية، وإلى ضرورة زيادة اهتمام القيادات التربوية - بكل مستوياتها - بتطوير السياسات والاستراتيجيات والمهارات التي تعكس أهمية البيئة المدرسية والبيئة

الصفية. إن مجمل هذه النتائج يجب التعامل معها على أنها تمثل وجهة نظر المعلمين، وقد تختلف صورة السلوكيات غير المقبولة الصادرة من تلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائي كما يدركها التلاميذ أنفسهم.

المراجع

الروسان، فاروق (٢٠٠٠). **تعديل وبناء السلوك الإنساني**. عمّان: دار الفكر.

سهيل، راشد (١٩٩٣). **اتجاهات المعلمين نحو الأساليب المتبعة للحد من السلوك غير المرغوب فيه في المرحلة الابتدائية**. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الأول لقسم المناهج وطرق التدريس، ٦-١٠ نوفمبر، جامعة الكويت.

الشناوي، محمد وعبدالرحمن، محمد (١٩٩٨). **العلاج السلوكي الحديث: أسسه وتطبيقاته**. القاهرة: دار قباء.

عيسى، إيفا (١٩٩٣). **المرشد العملي لحل المشاكل السلوكية في مرحلة ما قبل المدرسة**، (ترجمة: عبدالعزيز الدخيل، ويوسف أبوحميدان، ومحمد ملا). الرياض: مكتب التربية العربي.

مسن، ب، كونجر، ج، وكاجان، ج (١٩٨٦). **أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، (ترجمة: أحمد عبدالعزيز سلامة). الكويت: مكتبة الفلاح.

هارون، رمزي (٢٠٠٣). **الإدارة الصفية**. عمان: دار وائل.

اليماني، سعيد وبوقحوص، خالد (١٩٩٦). دراسة تحليلية للرضا المهني لدى معلمي ومعلمات التعليم في مهنة التدريس بدولة البحرين. **مجلة دراسات: العلوم التربوية**. **٢٣**(٢)، ٢٦٩-٢٨٧.

Achenbach, T. (1988a). **Child behavior checklist for ages 4-16**. Burlingtom, VT : University of Vermont

Achenbach, T. (1988b). **Teacher's report form**. Burlingtom, VT: University of Vermont.

Algozzine, B. (1977). The emotionally disturbed child: Disturbed or disturbing? **Journal of Abnormal Child Psychology**, **5**, 205-211.

Bevington, J., & Wishart, J. (1999). The influence of classroom peers on cognitive Performance in Children with behavioral problems. **The British Journal of Educational Psychology**, **69**, 19-29.

Cautela, J., Cautela, J., & Esonis, S. (1983). **Forms for behavior analysis with children**. Illinois: Research Press.

Cavanagh, K. (1999). Disruptive and antisocial behavior. **Psychologist**, **12**(3), 121-122.

Conners, C.(1989a). **Conners' parent rating scales**. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systmes.

Conners, C. (1989b). Conners' teacher rating scales. North Tonawanda, NY: Multi-Health Sestems.

Day, H., Horner, R., & O'Neill, R. (1999). Multiple functions of problem behavior: Assessment and intervention. **Journal of Applied Behavior Analysis, 29**, 107-110.

Grimshaw, R., & Berridge, D. (1994). **Educating disruptive children**. London: National children's Bureau.

Heptinstall, E. & Garner, P. (2000). Pupils with problems: Rational fears, Radical Solutions/ Response. **The British Journal of Educational Psychology, 70** (3), 460-462.

Kaplan, J. & Carter, J. (1998). **Beyond behavior modification** (3rd ed.). Austin, Texas: Pro-Ed.

Kazadin, A. (1987). Treatment and antisocial behaviour in children: Current Status and future directions. **Psychological Bulletin**, **102**, 187-203.

Nimmo, D. (1997). Judicious discipline in the music classroom. **Music Educators Journal, 83** (4), 27-32.

Peterson, P. (1988). Teacher's and students' cognitive knowledge for classroom teaching and learning. **Educational Researcher**, 17, 5-14.

Porter, L. (2000). **Behaviour in schools**. Philadelphia: Open University Press.

Proctor, M. & Morgan, D. (1991). Effectiveness of a response cost raffle procedure on the disruptive classroom behavior of adolescents with behavior problems. **School Psychology Review**, **20**, 97-109.

Reinert, H. (1976). **Children in conflict**. St. Louis, Mo: C.V. Mosby.

Riding, R, & Craig, O. (1999). Cognitive style and types of problem behaviour in boys in special schools**. The British Journal of Educational Psychology, 69** (3), 307-317.

Scott, T. M., De Simone, C., Fowler, W., & Webb, E. (2000). Using functional assessment to develop Interventions for challenging behaviors in the classroom. Three case studies. **Preventing School Failure, 44** (2), 17-69.

Serbin, L., O'Leary, K., Kent, R. & Tonick, I. (1973). A comparison of teacher response to the pre-academic and problem behavior of boys and girls. **Child Development, 44**, 769-804.

Sutton, J, Reeves, M, & Keogh, E. (2000). Disruptive behavior, avoidance of responsibility and theory of mind. **The British Journal of Educational Psychology, 18** (1), 1-8.

Visser, J. (2000). **Managing behaviour in classroom**. London: David Fulton Publishers.

Zirpoli, J. & Melloy, K. (1993). **Behavior management: Application for teachers and parents**. New York: Merrill.

45
المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

أثر النمط المعرفي وطريقة التدريس في تعلم المفاهيم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي

د. محمد أحمد صوالحة
قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة اليرموك

د. محمد سليمان بني خالد
قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة آل البيت

أثر النمط المعرفي وطريقة التدريس في تعلم المفاهيم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي

د. محمد أحمد صوالحة
قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة اليرموك

د. محمد سليمان بني خالد
قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة آل البيت

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر النمط المعرفي، وطريقة التدريس في تعلم المفاهيم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي. حيث تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين قوام كل منهما (٣٥) طالبا. استخدم الباحثان اختباراً في تعلم المفاهيم. أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة بين مجموعات الدراسة على اختبار تعلّم المفاهيم تعزى إلى طريقة التدريس لصالح طريقة هيلدا تابا، ووجود فروق ذات دلالة بين مجموعات الدراسة على اختبار تعلّم المفاهيم تعزى إلى أثر متغير النمط المعرفي لصالح الاستقلال عن المجال. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة على اختبار تعلّم المفاهيم تعزى إلى التفاعل بين النمط المعرفي وطريقة التدريس.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠/٨/ ٢٠٠٥م * تاريخ قبوله للنشر ٢/٥/٢٠٠٦م

المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

The Effect of Cognitive Type and the Teaching Method on Learning Concepts by Tenth Graders

Dr. Mohammad Sawalha
Dept of Education Psychology
University Al- Albait

Dr. Mohammad Bani-Khalid
Dept of Education Psychology
Yarmouk University

Abstract

This study aimed at exploring the effect of cognitive type and the teaching method on learning concepts among tenth graders. The sample of the study consisted of (70) 10th grader students were randomly assigned to one of two treatment groups consisted of (35) students. Results of the study showed that there are statistically significant difference did exist in concept learning attributed to the model, favoring Hilda-Taba method. In addition, statistically significant differences found in concept learning attributed to the independence - dependence, favoring the independents. There were also statistically significant differences in concept learning attributed to the interaction between cognitive type and teaching method.

أثر النمط المعرفي وطريقة التدريس في تعلم المفاهيم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي

د. محمد أحمد صوالحة
قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة اليرموك

د. محمد سليمان بني خالد
قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة آل البيت

المقدمة

تقوم المفاهيم بوظيفةً أساسيةً في إبراز المادة التعليمية، وتعمل على تحسين قدرات الطلبة في التحصيل والتعلم، وزيادة دافعيتهم؛ ولذلك أهتم الباحثون والتربويون بالمفهوم، وبناء الطريقة التعليمية التي تسهم في تعلمه ضمن أسس حديثة، وأساليب صحيحة.

ولما كان الاهتمام في العقود الأخيرة قد تركز على تعلم المفاهيم؛ فقد اتجه المربون في المؤسسات التربوية إلى توجيه العملية التعليمية التعلمية لتتوافق مع السياسة التعليمية الجديدة التي تؤكد على ضرورة تعلم المفاهيم في مختلف المواد الدراسية؛ الأمر الذي جعل المختصين من التربويين يتناولون المفاهيم بالبحث والتحليل من حيث معناها وتصنيفها، وكيفية تعلمها، والبحث عن أفضل الطرق والأساليب في تعليم المفاهيم بدقة ووضوح (جراغ وجاسم، ١٩٨٦).

ويذكر كل من رواشدة (١٩٩٣)، والغزالي (٢٠٠٢)، والشقيرات وزعبي (٢٠٠٣)، أن المفاهيم تشكل إحدى القواعد الأساسية للسلوك المعرفي المعقد كالمبادئ والتفكير وحل المشكلات. ويعد تعلم المفاهيم أحد أجزاء المعرفة، وأحد الأهداف التربوية في جميع مستويات التعلم. ويؤكد العلماء، والباحثون أن مساعدة المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية على تعلم المفاهيم بطريقة فعالة، هي غاية أساسية من غايات التعليم المدرسي؛ لذلك فقد اتجه المربون للعمل على تحديد المفاهيم التي يتعلمها الطلبة في مراحل التعليم على اختلاف مستوياتها، وبذلوا الجهود الكبيرة في سبيل تطوير المواد التعليمية، والإجراءات التي تكفل النجاح في تعلم وتعليم المفاهيم.

هذا، وتؤدي المفاهيم دوراً مهماً في عملية التعلم والتعليم ؛ حيث اختزال التعقيد البيئي، والتعرف على الأشياء في العالم الخارجي، بالإضافة إلى اختزال الحاجة إلى التعلم المستمر (Sternberg, 2003 ;Elliott, et al., 2000).

وقد اتجهت التربية في العصر الحديث نحو استخدام المفهوم كأساس في العملية التعليمية التعلمية الحديثة، وذلك يعد حلاً لمشكلة استظهار الطلبة للمعلومات وحفظها دون تمييز، مما يعني أن الفرد يتعلم عن طريق المفاهيم التي تنمو في أبعادها كلما استخدمها في مواقف تعليمية جديدة (علي، ١٩٨٧).

ويؤكد العتوم وآخرون (٢٠٠٥) أن مساعدة الطلبة على تعلم المفاهيم بطريقة فعالة هي غاية أساسية من غايات التعليم المدرسي، وأساس عملية التفكير، ومما يسترعى النظر أنه إلى، وقت قريب جداً لم يكن المعلمون قادرين على التمييز بين تعلم المفهوم، وغير ذلك من أنواع التعليم، مع أن الكثير من طرق التعليم المعروفة لا تصلح لتعليم المفاهيم بشكل فعال.

ونظراً لأهمية المفهوم فقد قام المتخصصون في التربية وعلم النفس بتعريفه. وقد تبين من عرض العديد من الدراسات التي قام بها ميرل وتنيسون (Merrill & Tennyson, 1977)، والعتوم وآخرون (٢٠٠٥) التي تناولت المفهوم بالتحديد والتعريف أنه: صورة ذهنية لمجموعة من الأشياء لا حصر لها، تتصف بسمات وخصائص مشتركة ويمكن التعبير عنها بكلمة أو أكثر.

وقد ظهرت عدة محاولات لوضع نظرية في التعليم المفهومي تقوم على أسس، وافتراضات معينة قابلة للاختبار والتطبيق داخل غرفة الصف. ومن هذه المحاولات بناء طرق تدريس تسهل تعلم المفهوم كنموذج برونر (Bruner)، ونموذج هيلدا تابا (Hilda Taba) الاستقرائي ونموذج جانييه (Gagne) الاستقرائي، ونموذج كلوزماير (Klausmeir) الاستنتاجي ،ونموذج ميرل–تينسون أالاستنتاجي (العتوم وآخرون،٢٠٠٥).

وتكمن أهمية نموذجي هيلدا تابا الاستقرائي وميرل– تينسون الاستنتاجي في إثارة التفكير وحفز الذهن، وبخاصة أن نموذج هيلدا تابا يقوم على الاستقراء ويركز على تطوير المهارات العملية بإشراك الطلبة في الموقف التعليمي للوصول إلى التعميمات والتوضيحات والتنبوءات، كما أنه يقوم وبشكل أساسي على مهارات الملاحظة والاستدلال للوصول إلى بلورة التعميمات. أما نموذج ميرل–تينسون فيقوم على الاستنتاج ويركز على استخدام العمليات العقلية لإجراء المقارنات وتحديد السمات، كما أنه يستخدم قواعد المنطق والتحليل للوصول إلى التعميمات (أبو علام، ٢٠٠٤).

ويتعلق النمط المعرفي (مستقل عن المجال– معتمد على المجال) بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف وما يتصل به من تفاصيل؛ حيث يخضع المعتمد على المجال إدراكه للتنظيم الكلي، في حين يكون إدراكه لأجزاء المجال مبهماً. أما المستقل عن المجال فإنه يدرك أجزاء المجال في صورة منفصلة، أو مستقلة عن الأرضية المنظمة (الشرقاوي والشيخ، ١٩٨٨).

وبناء على ما تقدم، يتضح أن الأفراد يختلفون فيما بينهم بدرجات متفاوتة في أساليب تعاملهم، وإدراكهم لمواقف الحياة المختلفة سواء منها المواقف التعليمية، أو الاجتماعية أو المهنية؛ ولذلك يصبح من الضروري على التربويين، والمربين مراعاة هذه الفروق، والعمل على تهيئة المواقف بما يتناسب وطبيعة الأفراد، وأساليبهم المعرفية الخاصة بهم.

وقد قام ستيبلش (Stieblich, 1985) بالمقارنة بين أثر الطريقتين الاستنتاجية والاستقرائية في تدريس قواعد اللغة الألمانية لطلبة المرحلة الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من (١٢٣) طالبا من الصفوف الثلاث الأولى، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى درست

بالطريقة الاستنتاجية، والثانية درست بالطريقة الاستقرائية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطريقتين ولصالح الاستقرائية.

وأجرت حميدة (١٩٨٦) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (المعتمد–المستقل) للطالب المعلم وطريقة التعلم (الفردي أو الجماعي) ومهارته في صياغة الأهداف التعليمية. تكونت العينة من (١٩٦) طالبة استخدمت الباحثة اختبار الأشكال المتضمنة -الصورة الجمعية لقياس النمط المعرفي. كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى طريقة التعلم (فردي، جمعي) كما دلت النتائج على عدم وجود أثر للتفاعل بين الأسلوب المعرفي (معتمد–مستقل) وطريقة التعلم.

وهدفت الدراسة التي قام بها سليمان (١٩٨٨) إلى معرفة دور الأساليب المعرفية في تعلم المفهوم، وقد بحثت العلاقة بين الاستراتيجيات التي يتضمنها موقف تعلم المفهوم لدى كل من المعتمدين والمستقلين عن المجال وكفاءتهما في تعلم المفهوم. استخدم الباحث استراتيجيتين في تعلم المفهوم: الترتيب المنظم والترتيب العشوائي. بلغت العينة (١٠٢) طالب طبق عليهم اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية). دلت نتائج الدراسة على تفوق المعتمدين على المجال في تعلم المفهوم حسب استراتيجية الترتيب المنظم، بينما تساوى أداء المستقلين عن المجال في استراتيجيتي الترتيب المنظم، والترتيب العشوائي. كما دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المستقلين والمعتمدين في الإستراتيجيتين وقد تفوق المستقلون في تعلم مفاهيم الترتيب العشوائي.

وهدفت دراسة الطالب (١٩٨٨) إلى اختبار أثر كل من الطريقتين القياسية والاستقرائية في تحصيل قواعد اللغة العربية، وقد تكونت عينة الدراسة من أربع شعب بمجموع (١٤٦) طالبا وطالبة، قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية (القياسية) وضابطة (الاستقرائية). أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطريقتين تعزى إلى الطريقة أو الجنس أو التفاعل بينهما.

أما الصفدي (١٩٨٩) فقام بإجراء دراسة لاختبار فعالية استخدام كل من ميرل–تينسون وجانييه وهيلدا تابا في تدريس قواعد اللغة العربية للصف الأول الإعدادي تكونت عينة الدراسة من (١٦٨) طالبا وطالبة مكونة من ست شعب تجريبية، ثلاث شعب للذكور ومثلها للإناث.أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الطريقة التدريس أو الجنس أو إلى التفاعل بين الطريقة والجنس.

وقام عبد العزيز (١٩٩٠) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر كل من طريقة التعليم المبرمج، والطريقة الاعتيادية على التحصيل والاحتفاظ وأثر الأسلوب المعرفي (معتمد–مستقل) على التحصيل والاحتفاظ، وكذلك التفاعل بين طريقتي التعليم المبرمج والاعتيادية والأسلوب المعرفي (معتمد–مستقل) على التحصيل والاحتفاظ لدى الطلبة. بلغت العينة (٤٩) طالبا. كشفت نتائج الدراسة عن تساوي التحصيل لدى المجموعتين، وعن عدم وجود دلالة إحصائية للتفاعل بين الأسلوب المعرفي (معتمد–مستقل) وطريقة التدريس.

وفي دراسة أجراها حسن (١٩٩١) هدفت إلى معرفة أثر ثلاث طرق تدريسية– الطريقة التقليدية، طريقة بناء الخرائط بوساطة الطلبة، وطريقة بناء الخرائط بمساعدة المعلم والأسلوب المعرفي (المعتمد–المستقل) والتفاعل بينهما– على التحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي. بلغت العينة (٣٠٥) طالب. وكشفت نتائج الدراسة عن تفوق الطلبة لصالح طريقة بناء المفاهيم بوساطة الطلبة، وكذلك تفوق الطلبة المستقلين على المجموعات الأخرى في التحصيل، وبالنسبة للتفاعل بين طرق التدريس والأسلوب المعرفي (معتمد–مستقل) أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيا في تحصيل الطلبة (المستقلين–المعتمدين) الذين درسوا بالطريقة التقليدية بينما تفوق الطلبة المستقلون في اختبارات الطريقتين الأخريين.

وقام جريف وديفيز (Grieve & Davis,1991) بدراسة هدفت إلى معرفة الاختلاف بين ذوي الأساليب المعرفية: مستقل–معتمد على المجال الإدراكي في التحصيل الدراسي تبعا لطريقة التدريس المستخدمة: طريقة الاستكشاف وطريقة الإلقاء ولتحديد الأسلوب المعرفي لأفراد عينة الدراسة استخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية (Group Embedded Figures Test). تكونت العينة من (٧٠) طالبا تم تقسيمهم عشوائياً على مجموعتي الدراسة: مجموعة الطريقة الاستكشافية ومجموعة طريقة الاستكشاف. أظهرت نتائج الدراسة تفوق الطلبة المعتمدين على المستقلين في طريقة التعلم بالاستكشاف.

وفي دراسة أجراها علي (١٩٩٣) وكان الغرض منها المقارنة بين فعالية نموذجي هيلدا تابا وميرل تينسون في تعلّم طلبة المرحلة الابتدائية المفاهيم العلمية، وتنمية بعض مهارات التفكير العلمي لديهم. تكونت العينة من (١٠٧) طلاب. وقد دلت نتائج التحليل على أن كلاً من نموذجي هيلدا تابا وميرل– تينسون تفوقا على الطريقة الاعتيادية، بينما كان نموذج ميرل– تينسون أفضل من نموذج هيلدا تابا.

وقام الهلسة (١٩٩٣) بدراسة للمقارنة بين أثر نموذجي ميرل -تينسون وجانييه في تعلّم مفاهيم نحوية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (١٢٩) طالبة من طالبات الصف الثامن تم توزيعها عشوائيا على أربع شعب تجريبية. دلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس؛ فقد تفوقت مجموعة التذكر على مجموعة الاكتشاف، بينما لم تتفوق أي من المجموعات الدراسية على الأخرى في اختباري الاستخدام والاكتشاف.

وأجرى هوار (Hoar, 1997) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الطريقتين الاستنتاجية والاستقرائية في اكتساب نوعين من المفاهيم هما: المفاهيم الوصفية والمفاهيم الدلالية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٦) طالباً من طلاب الصف الأول والثاني الثانويين. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى تفوق المجموعات التي درست المفاهيم بالطريقة الاستنتاجية.

وأجرى أفيونغ (Efiong, 2004) دراسة لمعرفة العلاقة بين طرق تدريس بالمعلمين

والأساليب المعرفية للطلبة. وقد تم اختيار أسلوبين معرفيين: المعتمد على المجال الإدراكي والمستقل عن المجال الإدراكي. أما طرق التدريس المستخدمة فكانت: طريقة المحاضرة، والطريقة الاكتشافية وطريقة المناقشة.ولتحديد النمط الإدراكي للطلبة استخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة (Group Embedded Figures Test). وقد بلغت عينة الدراسة (٢٢٦) طالباً تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تدريسية حسب نتائج اختبار الأشكال المتضمنة: مجموعة تدرس بطريقة المحاضرة والثانية بالطريقة الاستكشافية والثالثة بطريقة المناقشة. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لطريقة التدريس، أو الأسلوب المعرفي (مستقل عن المجال - معتمد على المجال) أو التفاعل بينهما.

يتبين من خلال عرض الدرسات السابقة أن الأفراد يختلفون فيما بينهم وبدرجات متفاوتة في أساليب تعاملهم وإدراكهم لمواقف الحياة المختلفة سواء منها المواقف التعلمية أو الاجتماعية أو المهنية. كما تبين أن هذه الدرسات لم تتناول بالبحث أثر متغيري النمط المعرفي بنوعيه (المستقل عن المجال، والمعتمد على المجال)، وطريقة التدريس بنوعيها (ميرل– تنيسون وهيلدا تابا) في تعلم مفاهيم اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. لذلك، جاءت هذه الدراسة لتبحث في أثر النمط المعرفي، وطريقة التدريس في تعلم المفاهيم لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي.

مشكلة الدراسة

بينت النتائج التي توصلت إليها دراسات سابقة (الصفدي، ١٩٨٩؛ الهلسة، ١٩٩٣) –وقد تناولت خصائص المتعلمين، وطرائق التدريس وعلاقتها بالتعلم بشكل عام وتعلم المفاهيم بشكل خاص–أن الطلبة يعانون من ضعف في تعلّم المفاهيم في مختلف المواد التعليمية، وذلك بسبب طبيعة المناهج المدرسية، وطرق التدريس المستخدمة، وعدم المعرفة بكيفية تنظيم النشاط الصفي، وعدم مراعاة خصائص الطلبة وميولهم واتجاهاتهم.

كما تباينت النتائج التي توصلت إليها درسات أخرى، ومنها دراسة أفيـــــونغ (Efiong, 2004)، ودراسة جريف وديفيز (Grieve & Davis, 1991)، ودراسة سليمان (١٩٨٨)، في أثر متغيري النمط المعرفي وطريقة التدريس في تعلم المفاهيم، كما أكدت دراسات أخرى على الاهتمام بالطريقة دون اعتبار لخصائص المتعلم مما أدى إلى ضعف وقصور واضح في العملية التعليمية التعلمية. لذلك، جاءت هذه الدراسة لمحاولة البحث في أثر النمط المعرفي (معتمد، ومستقل) وطريقة التدريس (هيلدا– تابا، وميرل – تينسون) في تعلم المفاهيم.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

١. تتناول هذه الدراسة موضوع تعلم المفاهيم، من خلال استخدام الطرق التدريسية لتحقيق ذلك مع مراعاة خصائص الطلبة النفسية والمعرفية، وهو من الموضوعات التي تتمتع بأهمية في مجال البحث.

٢. يتوقع أن تضيف الدراسة معلومات سيكولوجية تتعلق بالنمط المعرفي، أو تعلم المفاهيم لدى الطلبة في مختلف المراحل التعليمية التعلمية.

٣. كما يتوقع أيضاً أن تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات أخرى تتناول تعلم المفاهيم، أو النمط المعرفي للمتعلمين وعلاقتهما بمتغيرات أخرى..

٤. وتظهر أهمية الدراسة من قلة وجود دراسات سابقة – حسب علم الباحثين تناولت هذا الموضوع بالتحديد، مع وجود دراسات تناولت موضوع تعلم المفاهيم، أو النمط المعرفي بشكل عام.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر كل من متغيري النمط المعرفي بنوعيه: المستقل عن المجال، والمعتمد على المجال ، وطريقة التدريس بنوعيها: ميرل–تنيسون، وهيلدا تابا، والتفاعل بين متغير النمط المعرفي ومتغير طريقة التدريس في تعلم المفاهيم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

فروض الدراسة

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لدرجات أفراد عينة الدراسة في مجموعتي النمط المعرفي على اختبار تعلّم المفاهيم تعزى إلى أثر متغير النمط المعرفي.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (($\alpha \leq$ ٠,٠٥)بين المتوسطين الحسابيين لدرجات أفراد عينة الدراسة في مجموعتي طريقة التدريس على اختبار تعلّم المفاهيم تعزى إلى أثر متغير طريقة التدريس.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة في المجموعات الناتجة عن التفاعل بين النمط المعرفي وطريقة التدريس على اختبار تعلّم المفاهيم تعزى إلى أثر التفاعل بين متغيرالنمط المعرفي ومتغيرطريقة التدريس.

التعريفات الإجرائية

النمط المعرفي: طريقة الفرد في عمليات الإدراك والتفكير وأسلوبه في تنظيم الخبرات

واستدعاء المعلومات، مما يعبر عن سماته في الجوانب المعرفية، والانفعالية والشخصية.
المستقل عن المجال: قدرة الفرد على عزل الموضوع المدرك، عما يحيط به في المجال، ويعد الفرد مستقلاً إذا حصل على درجة (٩) فأكثر في اختبار الأشكال المتضمنة.
المعتمد على المجال: عدم قدرة الفرد في التعامل مع الموضوع المدرك بصورة منعزلة عن المجال، ويعد الفرد معتمداً إذا حصل على درجة أقل من (٩) في اختبار الأشكال المتضمنة.
طريقة التدريس: خطة تعليمية تتضمن مجموعة من الإجراءات والأساليب والنشاطات المنظمة التي يمارسها المعلم في الموقف الصفي، ويتفاعل معها الطالب، والتي توجه عمليات تنفيذ المادة الدراسّية ومعالجتها وأساليب تقويمها.
طريقة هيلدا تابا: مجموعة من المهمات لتكوين مفهوم ما استقرائياً، ويتمثل ذلك في تحليل المفهوم وتقديم أمثلة جديدة وتصنيفها من خلال سماته وحتى الوصول إلى تعريفه مع مراعاة التعزيز عند الضرورة.
طريقة ميرل- تينسون: مجموعة من الإجراءات لتكوين مفهوم ما استنتاجياً، ويتمثل ذلك في تحليل المفهوم وتعريفه وتقديم أمثلة، ولا أمثلة عليه ثم تقديم أمثلة جديدة بترتيب عشوائي وتصنيفها مع مراعاة التعزيز عند الضرورة.
المفهوم: صورة ذهنية لمجموعة من الأشياء لا حصر لها، تتصف بسمات وخصائص مشتركة، ويمكن التعبير عنها بكلمة أو أكثر.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بما يلي:

١. اقتصرت عينة الدراسة على طلبة الصف العاشر الأساسي للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م في مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية، مما سيحد من تعميم نتائج الدراسة خارج مجتمعها.
٢. استخدم الباحثان اختبار الأشكال المتضمنة، واختبار تعلم المفاهيم في مادة اللغة العربية، مما يجعل نتائج الدراسة تعتمد على درجة صدق هاتين الأداتين وثباتهما.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

عينة الدراسة

قام الباحثان بتحديد المدارس التي تحتوي على الصف العاشر الأساسي، وذلك من خلال الاستعانة بالكراس الإحصائي في مديرية البادية الشمالية الغربية، ثم قاما باختيار المدارس التي تحوي شعبتين. وقد تم اختيار مدرسة واحدة فقط منها بالطريقة العشوائية، وبعد ذلك تم اختيار شعبتين من تلك المدرسة التي وقع عليها الاختيار بالطريقة العشوائية البسيطة وقد بلغ عدد الطلبة في الشعبتين (٧٠) طالبا، وبناء على نتائج اختبار الأشكال المتضمنة تم توزيع أفراد المجموعتين بطريقة عشوائية على موقفي التجربة؛ بحيث أصبحت المجموعة الواحدة

تضم عشوائيا أفرادا يختلفون في أنماطهم الإدراكية (مستقل–معتمد).

تكافؤ مجموعتي الدراسة

قام الباحثان بإجراء الاختبار القبلي في تعلم المفاهيم لمجموعتي الدراسة بهدف التأكد من تكافؤهما وذلك قبل تطبيق إجراءات الدراسة. ويبين الجدول رقم (١) النتائج التي تم التوصل إليها.

الجدول رقم (١)

المتوسطان الحسابيان والانحرافان المعياريان ونتائج اختبار "ت" لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار تعلم المفاهيم القبلي

الاختبار القبلي	المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تعلم المفاهيم	ميرل - تنيسون	٣٥	١٧,٤٦	١,٩٢	٠,٤٨١	٠,٦٣٢
	هيلدا تابا	٣٥	١٧,٢٦	١,٥٤		

يلاحظ من النتائج المبينة في الجدول رقم (١) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي الدراسة على الاختبار القبلي لتعلم المفاهيم. وعند اختبار دلالة هذه الفروق باستخدام اختبار "ت" تبين أنها ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل إجراء المعالجة.

أدوات الدراسة

اختبار الأشكال المتضمنة : (Group Embedded Figures Test)

استخدم الباحثان اختبار الأشكال المتضمنة–الصورة الجمعية لتحديد النمط المعرفي (مستقل– معتمد) والذي قام عوض الله (١٩٨٦) بتطويره إلى البيئة الأردنية.علما ان الاختبار الأصلي تم تطويره من قبل وتكن وأولمان (Witkin & Olman, 1971) لقياس بعد الاستقلال– الاعتماد عن المجال الإدراكي، ويتمتع الاختبار بدلالات صدق وثبات مقبولة لأغراض الدراسة، حيث بلغ معامل الثبات النصفي للصورة الأصلية بعد تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان – براون (٠,٨٢) وفي صورته المعدلة للبيئة الأردنية بلغ ثباته (٠,٨٦)، أما بالنسبة لدرجة صدقه، فبلغت في صورته الأجنبية (٠,٨٢) وفي صورته العربية ٠,٥٠.

اختبار تعلم المفاهيم

قام الباحثان بإعداد اختبار تعلم المفاهيم، من أجل قياس مدى تعلم طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم في مادة اللغة العربية. وللتأكد من صدق هذا الاختبار، قام الباحثان

بتحليل محتوى الوحدات التدريسية وتحديد المفاهيم الواردة فيها، وكتابة قائمة بالأهداف السلوكية ثم كتابة فقرات الاختبار بصورته المبدئية.

صدق الاختبار

قام الباحثان باستخراج دلالات الصدق لهذا الاختبار(صدق المحكمين)، حيث تم عرضه على عينة من المحكمين الخبراء المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم يعملون في الجامعات الأردنية ووزارة التربية والتعليم. وفي ضوء آرائهم واقتراحاتهم قام الباحثان بإجراء التعديلات اللازمة على فقرات الاختبار إلى أن أصبح جاهزاً للتطبيق.

ثبات الاختبار

قام الباحثان بتطبيق الاختبار على عينة مؤلفة من (٣٠) طالباً من طلبة الصف الأول الثانوي ، حيث إنهم كانوا قد درسوا المادة التعليمية، وذلك من أجل تقدير معامل الثبات للاختبار، وحساب معاملات الصعوبة، والتمييز لفقراته وتكوين فكرة عن الزمن المناسب للاختبار، ووضوح فقراته، وسلامة تعليماته، وفاعلية بدائله. وقد تم حساب معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وقد تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠,٣١-٠,٧٤) أما معاملات التمييز لفقرات الاختبار فكانت ما بين (٠,٢٠-٠,٦٢)؛ حيث تم حذف الفقرات ذات معاملات الصعوبة والتمييز المتدنية كذلك تم إيجاد معامل الثبات للاختبار باستخدام معادلة كودر-ريتشاردسون ٢٠ (KR20) لتقدير معامل الثبات، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للاختبار (٠,٨٣). وهكذا تكون الاختبار بصورته النهائية من (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ولكل فقرة أربعة بدائل، بديل واحد فقط منها صحيح.

إجراءات تنفيذ الدراسة

قام الباحثان باتباع الإجراءات التالية في دراستهما:

- تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة- الصورة الجمعية لتحديد المستقلين والمعتمدين في عينة الدراسة، حيث يعطى المفحوص في هذا الاختبار درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة، ويتحدد النمط المعرفي (مستقل- معتمد) بناء على الدرجة التي حصل عليها الطالب في اختبار الأشكال المتضمنة، فمن حصل على درجة (٩) فأكثر اعد مستقلاً ومن حصل على أقل من الدرجة (٩) اعد معتمداً.
- توزيع أفراد الدراسة على موقفي التجربة بطريقة عشوائية بحيث أصبحت إحدى المجموعتين تمثل مجموعة التعلم بطريقة هيلدا تابا، والمجموعة الأخرى تمثل مجموعة التعلم بطريقة ميرل- تينسون، وبحيث أصبحت المجموعة الواحدة تضم عشوائياً أفراداً يختلفون

في أنماطهم الإدراكية.
– تم تطبيق عملية التدريس لمجموعتي الدراسة في بداية الأسبوع الثاني من شهر شباط وكان انتهائهاؤها في نهاية الأسبوع الثاني من شهر آذار لعام ٢٠٠٥. وكان التدريس من قِبل معلم متخصص باللغة العربية تم تدريبه على إجراءات الدراسة من قِبل الباحث الثاني.
– تطبيق الاختبار البعدي في تعلم المفاهيم بعد الانتهاء من التجربة، وإشراف الباحث الثاني على إدارة الاختبار، وتصحيح إجابات الطلبة.

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في مجموعات الدراسة. كما استخدما تحليل التباين الثنائي (ANOVA) على الاختبار البعدي في تعلم المفاهيم للكشف عن الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية.

عرض نتائج الدراسة

للتحقق من أثر متغيري النمط المعرفي، وطريقة التدريس، والتفاعل بين هذين المتغيرين في تعلم المفاهيم لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة من مجموعات الدراسة. والجدول رقم (٢) يبين خلاصة هذه النتائج.

الجدول رقم (٢)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعات الدراسة على اختبار تعلم المفاهيم

الاختبار البعدي	طريقة التدريس	النمط المعرفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الطلبة
تعلم المفاهيم	ميرل - تينسون	مستقل	٣٦,٩٣	٢,٠٨	١٦
		معتمد	٢٨,٨٤	١,٩٧	١٩
		المجموع	٣٢,٥٤	٤,٥٥	٣٥
	هيلدا تابا	مستقل	٣٦,٩٤	١,٩٥	١٧
		معتمد	٣١,٧٢	٢,٥٨	١٨
		المجموع	٣٤,٢٥	٣,٤٨	٣٥
	المجموع الكلي	مستقل	٣٦,٩٣	١,٩٨	٣٣
		معتمد	٣٠,٢٤	٢,٦٩	٣٧
		المجموع	٣٣,٤٠	٤,١١	٧٠

يتبين من النتائج في الجدول رقم (٢) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة في مجموعات الدراسة. ولاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية تم إجراء تحليل التباين الثنائي لمجموعات الدراسة على الاختبار البعدي حسب متغيري الطريقة، والنمط المعرفي، والتفاعل بينهما. ويبيّن الجدول رقم (٣) هذه النتائج.

الجدول رقم (٣)

خلاصة نتائج تحليل التباين الثنائي لمجموعتي الدراسة لمعرفة أثر متغير النمط المعرفي، وطريقة التدريس، والتفاعل بينهما في تعلم المفاهيم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
النمط المعرفي	٧٧٢,٣٩١	١	٧٧٢,٣٩١	*١٦٤,٤٦	٠,٠١
الطريقة	٣٦,٢٣٥	١	٣٦,٢٣٥	*٧,٧١	٠,٠٠
التفاعل	٣٦,٠٥٠	١	٣٦,٠٥٠	*٧,٦٨	٠,٠٠
الخطأ	٣١٠,٠١٦	٦٦	٤,٦٩٧		
المجموع الكلي	٧٩٢٥٨,٠	٧٠			

$*\alpha \leq ٠,٠٥$

وفيما يلي عرض للنتائج وفقاً لترتيب فروض الدراسة، وذلك على النحو التالي:

اولاً: عرض نتائج الفرض الأول الذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لدرجات أفراد عينة الدراسة في مجموعتي النمط المعرفي على اختبار تعلّم المفاهيم تعزى إلى أثر متغير النمط المعرفي".

يتبين من النتائج في الجدول رقم (٣) أن قيمة "ف" كانت في حالة النمط المعرفي تساوي (١٦٤,٤٦) وكانت هذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، مما يشير إلى أثر متغير النمط المعرفي في تعلم المفاهيم لصالح مجموعة الطلاب المستقلين عن المجال.

ثانياً: عرض نتائج الفرض الثاني الذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لدرجات أفراد عينة الدراسة في مجموعتي طريقة التدريس على اختبار تعلّم المفاهيم تعزى إلى أثر متغير طريقة التدريس".

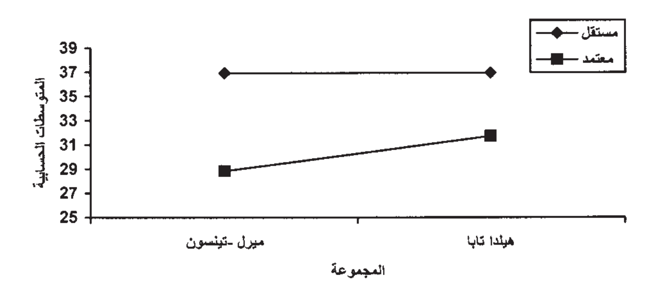
كما يتبين من النتائج في الجدول رقم (٣) أن قيمة "ف" كانت في حالة طريقة التدريس تساوي (٧,٧١) وكانت هذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، مما يشير إلى أثر متغير طريقة التدريس لصالح مجموعة الطلاب الذين درسوا بطريقة هيلدا تابا.

ثالثاً: عرض نتائج الفرضية الثالثة التي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة في المجموعات الناتجة عن التفاعل بين النمط المعرفي وطريقة التدريس على اختبار تعلّم المفاهيم تعزى إلى أثر التفاعل بين متغيرالنمط المعرفي ومتغيرطريقة التدريس".

كما يتبين أيضاً من النتائج في الجدول رقم (٣) أن قيمة "ف" كانت في حالة التفاعل بين النمط المعرفي وطريقة التدريس تساوي (٧,٦٨) وكانت هذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، مما يشير إلى أثر التفاعل بين متغيري النمط المعرفي وطريقة التدريس في تعلم المفاهيم.

وقد تم تمثيل التفاعل بين النمط المعرفي وطريقة التدريس بيانياً، حيث يبين الشكل رقم (١) التمثيل البياني لهذا التفاعل.



الشكل رقم (١)

التفاعل بين النمط المعرفي وطريقة التدريس على اختبار تعلم المفاهيم

مناقشة النتائج

أولاً: النتائج المتعلقة بأثرمتغير النمط المعرفي في تعلم المفاهيم

بينت النتائج في الجدول رقم (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لدرجات أفراد عينة الدراسة في مجموعتي النمط المعرفي على اختبار تعلم المفاهيم تعزى إلى أثر متغير النمط المعرفي، لصالح مجموعة المستقلين عن المجال. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة حسن (١٩٩١) التي بينت نتائجها تفوق المستقلين عالى المعتمدين، بينما اختلفت مع دراسة سليمان (١٩٨٨) حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستقلين والمعتمدين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بامتلاك المستقلين للاتجاه التحليلي – غير الشخصي، فهم أكثر قدرة على تحليل المواقف، وأكثر قدرة على التمييز(العتوم وآخرون، ٢٠٠٥). كما أنه توجد لدى المستقلين عن المجال الإدراكي القدرة على حل المتناقضات؛ مما يساعد

على توجيه السلوك ومجابهة المشكلات وتقديم الحلول، بالإضافة لامتلاكهم معايير خاصة وإطار مرجعي خارجي يعتمد عليه في حل المشكلات ومواجهة المعضلات، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه وتكن (Witkin, 1973).

هذا، ويتناسب تعلم المفهوم مع طبيعة ميل المستقلين عن المجال الإدراكي إلى الموضوعات ذات الصبغة التحليلية الموضوعية، وهذا حال المفهوم الذي يحتاج إلى تركيز ودقة وتحليل من أجل فهم خصائصه وعناصره للوصول إلى تعريفه؛ حيث المفاهيم تميل إلى المنطق والرياضيات من حيث بناؤها والتعامل معها.

ويتميز المستقلون أيضاً بالاعتماد على الذات في تحديد الاستجابات الإدراكية لمثيرات المجال؛ مما يجعل انغماسهم أكثر في الموقف التعليمي فيزيد ذلك انتباههم وتركيزهم، وبالتالي زيادة الفهم لديهم لكل عناصر الموقف التعليمي، بخلاف المعتمدين على المجال الذين يميلون إلى المجالات التي تتطلب الاتصال مع الآخرين والتعامل معهم، ولما كانت هذه الفرصة غير متاحة لهم غالباً في المواقف التعليمية، فإن أداءهم سيتأثر سلباً مما يتيح الفرصة لتفوّق المستقلين عليهم لاعتمادهم على ذواتهم في التعلم وحل المشكلات وبتوجيه قليل من المعلم. ومما يساعد على تفوّق الأشخاص ذوي النمط الاستقلالي قدرتهم على تنظيم المواقف والمثيرات المحيطة بإضفاء شيء من التنسيق عليها بخلاف أصحاب النمط المعتمد الذي لا يمتلك القدرة على تنظيم المواقف الغامضة أو التي تحتاج إلى إعادة تنظيم، فهم يتعاملون مع المادة التعليمية كما تقدّم لهم دون أية محاولة لإعادة تنظيمها أو ترتيبها.

في حين غالباً ما يواجه المعتمدون على المجال نوعاً من القلق، والاضطراب، وعدم التنظيم الذي يكون له تأثير بالغ على مستوى أدائهم؛ مما يجعلهم في حاجة إلى أفراد ذوي سلطة أو مركز أكبر للحصول على إطار مرجعي يعتمدون عليه في فهم المواقف الغامضة، وهذا ما ذهب إليه ليزوت (Lezotte, 1976).

ثانياً: النتائج المتعلقة بأثر متغير طريقة التدريس في تعلم المفاهيم

بينت النتائج في الجدول رقم (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لدرجات أفراد عينة الدراسة في مجموعتي طريقة التدريس على اختبار تعلم المفاهيم عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) تعزى إلى أثر متغير طريقة التدريس، لصالح الطلاب الذين درسوا بطريقة هيلدا تابا. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات ستيبلش (Stieblech, 1985)، ومعبد (١٩٩٢)، والغزالي (٢٠٠٢) حيث تفوّقت الطريقة الاستقرائية على الاستنتاجية . في حين اختلفت نتائجها مع نتائج دراسات علي (١٩٩٣)، وهوار (Hoar, 1997) حيث تفوّقت الطريقة الاستنتاجية على الاستقرائية. واختلفت كذلك مع دراسة الطالب (١٩٨٨)؛ ودراسة خصاونة (١٩٨٧)، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطريقتين الاستنتاجية والاستقرائية في تعلم المفاهيم، ويمكن أن

يعود ذلك إلى طبيعة المادة التعليمية، أو عدم تكافؤ الزمن الذي خصص للاختبار، أو الاختلافات في حجم العينة، أو المرحلة التعليمية أو طبيعة الموقف التعليمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالب في طريقة هيلدا تابا يعد محور العملية التعليمية من حيث مشاركته الفاعلة، والدائمة في النشاطات التعليمية. كما أنها تهتم بنشاطه الدؤوب، وتفكيره المستمر في عمليات المقارنة وإجراء التمايزات المختلفة بين السمات المميزة، والسمات المتغيرة، وأمثلة ولا أمثلة المفهوم، فالطالب هو من يقوم بأدوار تجميع البيانات وتصنيفها في فئات للوصول إلى تسمية المفهوم أو تعريفه، بالإضافة إلى قيامه بعمليات ذهنية تأملية، من أجل إجراء المقارنات والتمايزات، ومعرفة أوجه التشابه والاختلاف بين الأمثلة واللاأمثلة. هذا، وإن طريقة هيلدا تابا في التدريس تثير الدافعية، والحماس، وتركيز الانتباه لدى الطلبة. بينما يتم التركيز في طريقة ميرل– تينسون على تلقي الطالب للمعلومات، والحفظ، كما يتبين التأكيد على الدور الرئيس للمعلم، مما يقلل من مشاركات الطلبة وفاعليتهم خلال الحصة، ويقلل من دافعيتهم ويزيد من درجة تشتتهم.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بأثر التفاعل بين متغيري النمط المعرفي وطريقة التدريس في تعلم المفاهيم

يتبين من النتائج في الجدول رقم (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة في المجموعات الناتجة عن التفاعل بين متغيري النمط المعرفي وطريقة التدريس تعزى إلى أثر التفاعل بين متغيري النمط المعرفي وطريقة التدريس في تعلم المفاهيم.

وقد يعزى ذلك إلى الانسجام ما بين طريقة هيلدا تابا وميرل تينسون وخصائص المتعلمين واستعداداتهم. فنجاح طريقة من الطرق التعليمية يتوقف على استعدادات المتعلم وإمكانياته وخصائصه. فما يصلح للفرد لا يصلح لغيره، كما أن نموذجي هيلدا تابا وميرل تينسون يعدان جديدين في مضامينهما واستراتيجياتهما التعليمية، وامتلاكهما عناصر الجدة والمواقف التعليمية غير المألوفة؛ مما يخالف العرف القائم في تدريس المفاهيم والذي يعتمد دوراً بارزاً للمعلم من حيث الشرح والتوضيح وحل المشكلات؛ وذلك يجعل دور الطالب يقتصر على التلقي والاستماع، والقيام فقط بعملية حشو المعلومات دون تدبر أو استيعاب.

ومن الأسباب الممكنة الأخرى لتفوّق المستقلين في النموذجين ملاءمتهما للطلبة واقتناعهم بتطبيقاتهما العملية؛ إذ إن التفاعل يولد الاهتمام وبالتالي حصول التفوّق والإبداع، بالإضافة إلى اعتماد الجوانب التعزيزية المختلفة عند تقديم المادة وفي اللحظة المناسبة. كما أن لطريقة إعداد المادة وأسلوب إعطائها دوراً كبيراً في وجود التفاعل بين الطريقة والنمط المعرفي، يضاف إلى ذلك الاختلاف في الأمثلة واللاأمثلة المعطاة في طريقتي التدريس؛ مما يؤثر في تعلم الطلبة وإيجاد الفروق فيما بينهم ، ويتفق هذا مع ما ذكره كلارك

(Clark ,1971).

وقد أشار وتكن وآخرون (Witkin, et al, 1975) إلى وجود علاقة وثيقة بين الفروق في الصفات والخصائص الإدراكية، والتحصيل الدراسي ودوافع الطلبة، واتجاهاتهم نحو المادة المتعلمة حيث لطبيعة المادة التعليمية وطريقة تنظيمها وعلاقتها بخصائص المتعلمين أثر بارز في تمييز النمط الاستقلالي وزيادة الاعتماد على المجال الإدراكي المستقل. مما يؤكد النسق المنظم والترتيب المنطقي لمحتوى المادة الدراسية في كلا النموذجين.

وقد حاولت هذه الدراسة معرفة أثر النمط المعرفي (معتمد– مستقل) وطريقة التدريس (هيلدا تابا، ميرل– تينسون) في تعلم المفاهيم؛ حيث إن معظم الدراسات التي اطلع عليها الباحثان درست النمط المعرفي لكن مع طرق تدريسية أخرى سواء في التحصيل أو تعلم المفاهيم ، فبينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بعضها كدراسة جريف وديفيز (Grieve & Davis, 1991) لصالح المستقلين في طريقة التعلم الذاتي، كانت لصالح المعتمدين في الطريقة الاستشكافية في دراسة سليمان (١٩٨٨). في حين بينت دراسات حميدة (١٩٨٦(، وعبد العزيز (١٩٩٠) نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي الدراسة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

١. استخدام طريقة هيلدا تابا في تعليم المفاهيم.
٢. عقد دورات تدريبية للمعلمين للتدريس حسب نموذج هيلدا تابا في تعلم المفاهيم.
٣. ملاءمة الكتب المدرسية وتنظيمها بما يتوافق ونموذج هيلدا تابا لتعلم المفاهيم.
٤. تشجيع الطلبة على ممارسة النشاطات التي تؤدي بهم إلى الوصول إلى حالة الاستقلال الإدراكي عن المجال.

المراجع

أبوعلام، رجاء (٢٠٠٤). **التعلم أسسه وتطبيقاته**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

جراغ، عبدالله وصالح، جاسم (١٩٨٦). دراسة لتحديد المفاهيم العلمية للعلوم ومدى مناسبتها لمراحل التعليم العام بالكويت. **المجلة التربوية، ٣**(٩)، ٣٥– ٤٠.

حسن، عبد المنعم (١٩٩١). **أثر ثلاثة أساليب تدريسية على تحصيل طلاب الصف الأول العام المستقلين والمعتمدين على المجال لعض المفاهيم البيولوجية**. رابطة التربية الحديثة، المؤتمر العلمي السادس، القاهرة: ٢٢–٣١.

حميدة، فاطمة (١٩٨٦). أثر التفاعل بين الأسلوب المعرفي وطريقة التعلم على كفاءة الطالب المعلم في صياغة الأهداف التعليمية. **مجلة كلية التربية،** جامعة المنصورة، **٨**(١)، ٨٩–١٠١.

خصاونة، فاطمة (١٩٨٧). **اختبار فعالية كل من الطريقة الاستقرائية والطريقة الاستنتاجية لتدريس المفاهيم في اكتساب طالبات الصف الأول الثانوي الأكاديمي لمفاهيم كيميائية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

رواشدة، ابراهيم (١٩٩٣). **أثر النمط المعرفي وبعض استراتيجيات التعليم فوق المعرفية في تعلم طلبة الصف الثامن الأساسي للمعرفة العلمية بمستوى اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وحل المشكلة.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

سليمان، عبد الحي (١٩٨٨). **أثرالأساليب المعرفية في تحصيل المفهوم.** رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

الشرقاوي، أنور والشيخ، سليمان (١٩٨٨). **اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية). كراسة التعليمات،** (ط٣). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشقيرات، محمد وزعبي، أحمد (٢٠٠٣). أثر النمط المعرفي الاندفاعي والتأملي على بعض اختبارات الذاكرة وحل المشكلات عند طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، ١٧**(١)، ٥٧–٩٤ .

الصفدي، أحمد (١٩٨٩). **فعالية استخدام أنماط كل من ميرل– تينسون وجانييه وهيلدا تابا في تدريس مفاهيم اللغة العربية للصف الأول الإعدادي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

الطالب، أحمد (١٩٨٨). **أثر كل من الطريقتين القياسية والاستقرائية في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في قواعد اللغة العربية في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

عبد العزيز،عبد العزيز (١٩٩٠). أثر تفاعل الأسلوب المعرفي وطريقة التدريس على التحصيل والاحتفاظ في الرياضيات. **مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٥** (١٢)، ٣٠–٤٥.

العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق والجراح، عبد الناصر وأبو غزال ، معاوية (٢٠٠٥). **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

علي، إبراهيم (١٩٨٧). تطوير مناهج التاريخ في ضوء مدخل المفهومات. **المجلة العربية للتربية، ٧** (١)، ٧٢- ٨٩.

علي، محمد (١٩٩٣). فعالية نمطي هيلدا تابا وميرل- تينسون في إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية المفاهيم العلمية وتنمية بعض مهارات التفكير العلمي لديهم. دراسة تجريبية، **مجلة كلية التربية، (٢٢)**، ٧٥-١٢٢.

عوض الله، عزّت (١٩٨٦). **الاستقلال الإدراكي وعلاقته بالاختيار التربوي والتحصيل الإدراكي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الغزالي، فادية (٢٠٠٢). أثر طريقتي الاستقراء والاستنتاج في تنمية بعض المفاهيم التاريخية لدى تلاميذ الصف الرابع للمرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية بالزقازيق ، ٤١**، ٢٧٥-٣١٤.

معبد، علي (١٩٩٢). **فعالية استخدام نموذج ميرل-تنيسون في اكتساب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لبعض المفاهيم السياسية بمقرر الدراسات الاجتماعية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

منسي، محمود (٢٠٠٣). **التعلم والمفهوم، النماذج، التطبيقات**. القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

الهلسة، رفيف (١٩٩٣). **مقارنة بين أثري نموذجي ميرل - تينسون وجانييه في اكتساب مفاهيم نحوية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

Clark, C. (1971). Teaching concepts in the classroom. **Journal of Educational Psychology, 62** (3), 253-278.

Efiong, A. (2004). Relationship between teacher's teaching methods and the pupil's learning styles in primary school in Government Kaduna state. **Journal of Education, 1** (4), 198-221.

Elliott, S., Kratochwill,T., Cook, J., & Travers, J. (2000). **Educational psychology: Effective teaching, effective learning.** New York: MC company.

Grieve, A., & Davis, J. (1991). The relationship of cognitive style and method of instruction to performance in ninth grade geography. **Journal of Education Research, 65** (11), 55-70.

Hoar, F. (1997). Effects of instructional strategy attribute Prompting concepts class on the acquisition of social concepts. **Dissertation Abstract International, 37** (11), 6924-A.

Lezotte, L. (1976). **The relationship between cognitive styles scholastic ability and learning of structured and unstructured material.** Unpublished doctoral dissertation, USA.

Merrill, M., & Tennyson, R. (1977). **Teaching concepts: An instructional design guide.** New Jersey**:** Englewood Cliffs.

Sternberg, R.J. (2003). **Cognitive psychology** (3rd ed.). Australia: Thomson Wadsworth.

Stieblich, C. (1985). A Study on cognitive style, lateral eye-movement and deductive learning vs. inductive learning of foreign language structures. **Dissertation Abstracts Internationa,. 45** (9), 2862.

Witkin, H,. Moore, C., Goodenough, D., & Cox, P. (1975). Field-dependent and field- independent cognitive styles and their educational –implications. **Review of Educational Research, 47** (11), 1-64.

Witkin, H. (1973). **Field dependence-independence. A bibliography through 1972.** New Jersey: Educational Testing Service.

Witkin, H., & Olman, P. (1971). **A Manual for embedded figures tests.** California: Consulting Psychologists Press, Inc.

67
المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

أثر استخدام استراتيجية مدعومة ببعض الأنشطة المختبرية على أساليب تعلم بعض المفاهيم الكيميائية في السنة الأولى بالتعليم الجامعي بالجزائر

أ.د. سيد علي تيس
مختبر تعليمية العلوم
المدرسة العليا للأساتذة- الجزائر

د. بوبكر ناجمي
مختبر تعليمية العلوم
المدرسة العليا للأساتذة- الجزائر

د. الطيب بالعربي
قسم علم النفس وعلوم التربية
جامعة الجزائر

أثر استخدام استراتيجية مدعومة ببعض الأنشطة المختبرية على أساليب تعلم بعض المفاهيم الكيميائية في السنة الأولى بالتعليم الجامعي بالجزائر

أ.د. سيد علي تيس
مختبر تعليمية العلوم
المدرسة العليا للأساتذة- الجزائر

د. بوبكر ناجمي
مختبر تعليمية العلوم
المدرسة العليا للأساتذة- الجزائر

د. الطيب بالعربي
قسم علم النفس وعلوم التربية
جامعة الجزائر

الملخص

تهدف الدراسة إلى تعرف أساليب التعلم التي يوظفها طلبة المرحلة الأولى جامعي في دراستهم، وكذا معرفة أثراستراتيجية مصممة من طرف هيئة التدريس في مختبر تدريس بنية المادة بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة في الجزائر. اشتملت الدراسة الحالية على عينة من الإناث والذكور قوامها (١٨٥) طالب وطالبة، طبقت عليها مقياس أساليب التعلم لشميك (Schmeck, 1983).

بينت الدراسة النتائج التالية:

١- أساليب التعلم عند الذكور والإناث القبلية والبعدية متشابهة أكثر مما هي مختلفة.

٢- الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في محاور أساليب التعلم قبليا وبعديا كانت دالة إحصائيا.

٣- هناك اختلاف بين الطلاب في بداية المرحلة الجامعية ونفس الطلاب في نهاية هذه المرحلة في أسلوبين من أساليب شميك الأربعة وتشابه في الباقي.

* تاريخ تسلم البحث ٢٦/١٠/٢٠٠٥م * تاريخ قبوله للنشر ٣/٥/٢٠٠٦ م

المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

The Influence of Using a Strategy Supported by Some Experimental activity's on the Learning Styles of Chemistry Notion In the First Year University of Algeria

Prof. Sid Ali Taiss
Dept of Chemistry LDS
ENS - Kouba

Dr. Boubkeur Nedjemi
Dept of Chemistry LDS
ENS, Kouba- Algeria

Dr. Taybe Belaarbi
Dept of Psychology
College of Education- Algeria

Abstract

The aim of the present study is to identify the learning methods used by the first-stage university students, and to know as well the effect of the learning strategies designed by the chemistry laboratory group of "E.N.S.K Algeria". A sample of (185) students of both sexes were randomly selected and the Schmeck's (1983) Learning Measure Scale was distributed to the sample.

As a result, this study revealed that:

The students of both sexes were more alike than they differ on either their prerequisite or those newly experienced Learning methods.

The differences between the students, means on both the pre-and the post learning methods were statistically significant.

There were differences between the same group of students at the beginning of the academic year and at end on two of the four schmecks learning methods.

أثر استخدام استراتيجية مدعومة ببعض الأنشطة المختبرية على أساليب تعلم بعض المفاهيم الكيميائية في السنة الأولى بالتعليم الجامعي بالجزائر

أ.د. سيد علي تيس
مختبر تعليمية العلوم
المدرسة العليا للأساتذة- الجزائر

د. بوبكر ناجمي
مختبر تعليمية العلوم
المدرسة العليا للأساتذة- الجزائر

د. الطيب بالعربي
قسم علم النفس وعلوم التربية
جامعة الجزائر

مقدمة

إن عدم قدرة المدارس على تحقيق أهدافها التعليمية قد لا يعود دائما إلى الوسائل، أو البرامج بقدر ما يعود إلى عجز في تهيئة أساليب التعلم المناسبة. إن التدريس الجيد يتضمن أولا وقبل كل شيء تعويد الطلاب على كيفية الاستفادة من العملية التعليمية بأنفسهم، ويتعلمون أيضا كيف يستثيرون دوافع أنفسهم، وكيف يصبحون متعلمين ينظمون أنفسهم بأنفسهم؛ لذا فإن طبيعة التدريس وظروفه في مراحل ما قبل الجامعة ولأسباب عديدة تجعل الطلاب يكتسبون أساليب تعلم ملائمة. تعد هذه الأساليب من الأسباب الرئيسة لما يلاحظ على التلاميذ من ضعف في استيعاب ما يقدم لهم من معارف، ومن فتور في اكتساب المهارات المختلفة. يؤثر ما سبق على مردود التلاميذ عند انتقالهم إلى المستوى الجامعي، وهو ما ساعد، حسب نظرتنا إلى زيادة في ظاهرتي الرسوب والتسرب الدراسي في السنوات الأولى من التعليم الجامعي، وخاصة في الفروع العلمية. لذا فإن الغاية من هذه الدراسة هي تعرف أنواع أساليب التعلم التي توظفها فئة خاصة من طلبة المرحلة الأولى من التعليم الجامعي، وكذا الكشف عن مدى تأثير تطبيق استراتيجية تعليم، مصممة من طرف هيئة تدريس مادة الكيمياء، على تغيير أساليب تعلم فئة البحث.

تؤكد بعض الأبحاث منها بنترج وآخرون (Pintrich, Marx & Boyle, 1993)، وشعير ومنسي (١٩٨٨م) وزيدان (١٩٩٠م)، وصبري وتاج الدين (٢٠٠١م)، وسنومان (Snowman, 1986) على وجود علاقة بين أساليب التعلم واستراتيجيات التعليم، حيث تمثل أساليب التعلم أهم العوامل تأثيرا في الإستراتيجيات القائمة على المعالجات البنائية. لذا يقدم البحث الحالي إضافة متواضعة تتمثل في دراسة استقصاء العلاقة العكسية، والتي تتمثل

في دراسة مدى تأثيراستراتيجية تعليم مقترحة مدعومة بنشاطات مختبرية على أساليب تعلم الطلاب في مختبر تعليم الكيمياء البنيوية. تكمن أهمية هذا البحث في موضوعه المتمثل في تعليم وتعلم العلوم، وفي قياس العمليات المعرفية المرتبطة بأساليب التعلم، وذلك بغرض اختيار استراتيجية ناجعة تمكن أفراد عينة البحث من تبني أساليب تعلم تتماشى مع طبيعة المادة المدرسة. كما تبرز هذه الأهمية أكثر في مجتمع البحث المتمثل في طلاب السنة الأولى من التعليم الجامعي في تخصصات العلوم بالمدرسة العليا للأساتذة بالجزائر، الموجهين لتدريس العلوم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية.

تتناول هذه الدراسة مجالا، لم تتطرق إليه البحوث والدراسات السابقة بشكل واف على حد علم فريق البحث، هو استقصاء التأثير المتبادل بين استراتيجية تعليم وتعلم مفاهيم في العلوم. تعتمد الدراسة على بعض مبادئ النظرية البنائية مدعومة بأعمال ونشاطات المختبر. تكون الغاية من أعمال ونشاطات المختبر التعليم والتعلم الذي يستعان به في جميع أعمال الفكر والحس لدراسة ظواهر أو عمليات طبيعية أو اصطناعية، يمكن أن يقوم بها المعلم والمتعلم، أو تعرض على شكل مخططات أو صور أو أفلام أو تعرض بالحاسوب. أما المفاهيم الكيميائية المتضمنة في عنوان الدراسة فيقصد بها ما يتكون لدى الطلاب من أبنية ذهنية نتيجة إدراكهم للمعاني والصور والحقائق ذات الصلة بالظواهر والأحداث الطبيعية التي تخضع في تفسيرها للنظريات الفيزيائية و الكيميائية المختلفة، (تيس، ناجمي، بالعربي، ٢٠٠٥م).

يعرف جابر (١٩٩٩) استراتيجية التعلم بأنها "الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ، وتؤثر فيما تم تعلمه، بما في ذلك الذاكرة والعمليات الميتا معرفية". كما عرفها قطامي وقطامي (١٩٩٨) بأنها "الأسلوب الذي سيتم وفقه تنظيم التعلم، وتحديد نمطه (جمعيا، أم فرديا، أم تعاونيا)، وبرمجة استخدام المصادر التعليمية المتوافرة". كما يعرف برون (Brown, 1985) استراتيجية التعلم بأنها "أساليب عملية لتحقيق التعلم، وهي أيضا تدابير مرسومة للتحكم في معلومات محددة والتعرف عليها".

تناولت بعض البحوث المنجزة في قياس أساليب التعلم عدة متغيرات ،أعتمدت الدراسة الحالية على بعضها وهي: الجنس، والاندماج في الدراسة الجامعية، وأساليب التعلم. قام هارفي (Harvy, 1981) ببحث شمل ١٨٧٠ طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة باستخدام مقياس براون وهلتزمان (Brown & Holtsman) للكشف عن عادات الدراسة والاتجاه نحوها، وأوضحت نتائج هذه الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث. في حين أظهرت دراسة جابر ،سليمان ، (١٩٨٥م)، والتي أجريت على ١٢٠ طالب وطالبة في المرحلة الثانوية في قطر، واستخدما فيها المقياس السابق لبراون وهولتزمان، أنه توجد فروق بين الجنسين في عادات الاستذكار والاتجاه نحو الدراسة، وذلك في جميع أبعاد المقياس المستخدم لصالح الطالبات سواء بالنسبة للمتفوقين،

أم المتخلفين تحصيليا. وفي دراسة أجراها فطيم، (١٩٨٩م)، على ٩٠ طالب وطالبة من كلية البحرين الجامعية للعلوم والآداب والتربية، استخدم فيها نفس المقياس السابق، تبين وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث في أربعة أبعاد من الأبعاد الستة للاستبانة، وهي تجنب التسويف وأساليب العمل وعادات الاستذكار والتوجه الدراسي. أما بالنسبة للدراسات التي بحثت في علاقة الاندماج بأساليب التعلم فقد أوضحت دراسة بيتي(Beaty, 1978)بعد إجراء مقابلات لطلاب الجامعة على مدار ثلاثة أعوام–أن أساليب التعلم لدى الطلاب تتغير بعد دخولهم الجامعة واندماجهم في الدراسة الجامعية، فهم يكتسبون أساليب تعلم جديدة. وأوضحت دراسة جابر، (١٩٨٤)، على مجموعة من المراهقين القطريين وغير القطريين، أن العادات الدراسية والاتجاهات نحو الدراسة تنمو مع التقدم في السلم التعليمي بصفة عامة. قام واتكنس وآخرون (Hattie, & Astilla, 1986 Watkins,) بدراسة على عينة مكونة من ٢٢٠ طالب و٢٢٥ طالبة في المرحلة الثانوية بالفلبين، فأوضحت النتائج عند إعادة تطبيق الاختبار بعد ستة أشهر على العينة نفسها أن هناك تغييرا في أساليب التعلم مع مرور الزمن، وأن الطلاب والطالبات أصبحوا أكثر اعتمادا على الأساليب العميقة في التعلم كالاستذكار، وأقل ميلا للأساليب السطحية في التعلم كالاستظهار أو التعجل في الوصول إلى النتائج دون تبصر.

يتضح من نتائج الدراسات السابقة في هذا الموضوع أن عامل الجنس يؤثر في أساليب التعلم يتضح بوجه عام و هي تؤيد حدوث تغيير في أساليب التعلم مع التقدم في السلم التعليمي.

مشكلة الدراسة وأهدافها

يتضح مما تقدم أهمية أساليب التعلم ودورها في تطوير العملية التعليمية التعلمية، وتحسين فاعلية عناصرها (المعلم–المتعلم–المنهاج)، والتي تتمثل في جانب منها في تمايز الحياة التربوية، والعملية، والمهنية للأفراد المتعلمين، وكشف مجالات الاهتمام، والميول لهم مما يفيد في توجيههم تعليميا وتربويا، ومهنيا، وكذلك مساعدة المعلمين على اختيار الأساليب التدريسية المناسبة في التدريس والتقويم لتتواءم مع أساليب التعلم لطلبتهم، ومن هنا سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن المطلب الرئيس التالي: ما أثر استخدام إستراتيجية مدعومة ببعض الأنشطة المختبرية على أساليب تعلم بعض المفاهيم الكيميائية؟ وهل تختلف هذه الأساليب باختلاف الجنس، وعامل الاندماج في الجو الجامعي؟ وفي ضوء ذلك حددت أهداف الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

١–ما أساليب التعلم التي يفضلها أفراد عينة الدراسة؟
٢–هل توجد فروق في أساليب التعلم بين الطلاب الذكور والإناث؟
٣–ما مدى تأثير استراتيجية التعليم المقترحة على تغيير الطلبة أساليب تعلمهم؟

٤- ما مدى تأثير استراتيجية التعليم المقترحة على تغيير الطلبة أساليب تعلمهم حسب الجنس؟
٥-ما تأثير الاندماج على تغيير الطلاب لأساليب تعلمهم؟

فروض الدراسة

١- ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات طلبة العينة قبليا وبعديا في مقياس أساليب التعلم.
٢- أوجه التشابه في أساليب التعلم عند الذكور والإناث من طلاب عينة البحث قبليا وبعديا أكبر من أوجه الاختلاف.
٣- أوجه التشابه في أساليب التعلم بين طلاب نفس العينة بعد مرور سنة كاملة أقل من أوجه الاختلاف.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة الحالية بطريقة عشوائية من الطلبة والطالبات الوافدين إلى المدرسة العليا للأساتذة بالجزائر فرع العلوم، حيث كان قوامها ١٨٥ طالب وطالبة، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين:
المجموعة الأولى: ضابطة، قوامها ١٣٥ (٤٨ طالبا، و٨٧ طالبة) درست بطريقة عادية أي دون تطبيق الاستراتيجية المصممة.
المجموعة الثانية: تجريبية، قوامها ٥٠ (١٦ طالبا، و ٣٤طالبة)، درست وفق الاستراتيجية المصممة المدعومة بنشاطات المختبر.

أدوات الدراسة

مقياس أساليب التعلم لشميك

تم اختيار هذا المقياس في البحث لعدة اعتبارات من أهمها أنه يقيس أربعة محاور من أساليب التعلم هي أسلوب التعلم المبني على المعالجة العميقة مقابل المعالجة السطحية، وأسلوب التعلم المبني على الدراسة المنهجية المنظمة مقابل عدم التنظيم، وأسلوب استبقاء الحقائق والمعلومات في مقابل عدم استبقائها، وأسلوب المعالجة المسهبة مقابل المعالجة الموجزة، و قد تم تطبيق هذا المقياس في بيئات عربية عديدة قامت بتعريبه وأقلمته صبري وتاج الدين، (٢٠٠١). يتكون هذا المقياس من اثنين وستين عبارة أمام كل منها بديلان اختياريان يحددان أسلوب التعلم المفضل لدى الفرد (ينطبق، لا ينطبق). تم التأكد مسبقا من ثبات المقياس بحساب معامل الثبات عن طريق معامل الفا لكرونباخ لكل محور من

المحاور الأربع التي تقيسها الاستبانة على عينة عشوائية قوامها ٥٠ طالبا وطالبة، فكانت نتائج معاملات الثبات على النحو التالي: محور المعالجة العميقة (٠,٧١) ومحور الدراسة المنهجية (٠,٤٧) ومحور استبقاء الحقائق (٠,٦٨) ومحور المعالجة المسهبة (٠,٦٢) أما معامل الثبات للمقياس ككل فكان (٠,٨٤) وهذه القيمة تمثل الحد الأدنى لمعامل ثبات المقياس الأمر الذي يمكن معه الثقة في ثباته، أما بالنسبة لصدق المقياس فقد تم عرضه على ستة من هيئة التدريس اثنين منهم بقسم الكيمياء وواحد بقسم الفيزياء واثنين بقسم التربية بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة و واحد بقسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا بجامعة الجزائر، أخذنا في عين الاعتبار بجميع ملاحظات لجنة المحكمين، وقمنا بتعديل ستة عبارات اثنتين في محور المعالجة العميقة، وعبارة واحدة في محور الدراسة المسهبة وثلاث عبارات في محور أسلوب المعالجة المسهبة.

دليل الأستاذ

أدرجنا في هذا الدليل خطوات تنفيذ الاستراتيجية المعتمدة، حسب طبيعة الموضوع المدرس كي يسترشد بها الأستاذ في إعداد أدلة يستمد منها مقترحات قد تفيده في تنفيذ خطوات الاستراتيجية، حيث يشمل هذا الدليل في صورته النهائية على ما يلي:

– مقدمة تشمل أهداف كل نشاط مع توضيح أهمية وخطوات الاستراتيجية الملائمة لكل نشاط، والتي تقوم على ثلاثة محاور رئيسية هي مهام التعلم، والجماعة المتعاونة، والمشاركة.

– ضوابط استخدام الاستراتيجية موجهة للأستاذ.

– الوسائل التعليمية متمثلة في ذكر المواد الكيميائية اللازمة، والآنية الزجاجية، وفي أفلام ذات علاقة بالموضوع، وعرض صور، وجداول وغيرها.

– الخطوات التفصيلية للتدريس باستخدام الاستراتيجية المعتمدة، مع ترك مجال يتيح للأستاذ اختيار ما يناسبه من أنشطة التعليم والتعلم وما يناسب طلابه.

– أساليب تقويم فعالية كل استراتيجية، مع تحديد أدوات القياس، وبيان مدى تأثيرها على أساليب التعلم لدى أفراد عينة البحث.

وقد روعي في صياغة وعرض أجزاء الدليل البساطة والوضوح.

دليل الطالب

تم إعداد دليل الطالب وهو وثيقة عمل يتسلمها الطالب قبل أسبوع أو أسبوعين من موعد حصة النشاط، و هو يشتمل على قسمين يختص كل قسم بتوضيح المهام المطلوبة منه لإنجاز أي نشاط. يشتمل القسم الأول على الأهداف الخاصة الواجب تحقيقها، ويوضح الطرائق العملية مع تحديد المواد الكيميائية اللازمة لإنجاز العمل، كما تشتمل بعض التساؤلات والاستفسارات التي يتعين على الطالب الإجابة عنها إما شفويا أو كتابيا. أما

القسم الثاني فيشمل الأهداف العامة المتناغمة مع الأهداف الخاصة المذكورة في القسم الأول، والتي هي محور خطة الاستراتيجية كي تتحقق بوصفها معارف ومهارات عند المتعلم.

وصف الاستراتيجية المعتمدة

وفرت أعمال ونشاطات المختبر، وهي من أساليب تعليم الكيمياء لطلبة السنة الأولى، بالمدرسة العليا للأساتذة بالجزائر، الظروف الملائمة لاختيار استراتيجية تمكن المتعلم من تحقيق غايتين: الأولى: تحقيق التعلم من خلال إثراء بنيته المعرفية بمفاهيم كيميائية سليمة، والثانية: تزويده بأساليب قصد تجاوز صعوبات التعلم عن طريق تعلمه كيف يتعلم، واختيار ما يجب تعلمه.

إن الاستراتيجية التي نطبقها في عملنا تعتمد على ثلاثة عناصر هي: المهام ،والجماعات المتعاونة والمشاركة، فالمهام تتضمن مشكلة تجعل الطلبة يستشعرون بها، ثم يلي ذلك بحث الطلبة عن حلول لهذه المشكلة من خلال مجموعات عمل صغيرة، ويختتم التعلم بمشاركة المجموعات بعضها بعض في مناقشة ما تم التوصل إليه. سنحاول فيما يلي وصف وتحليل مكونات الاستراتيجية المقترحة:

مهام التعلم: إن من الشروط الأساسية لإنجاح مهام التعلم توفر عناصر أساسية وهي وجود مسألة أو مشكلة معينة تدفع الطلبة للبحث والتقصي، كما تحثهم على اتخاذ القرارات وإيجاد طرق للحل، وتشجيعهم على المناقشة وطرح الأسئلة، مستخدمين أساليبهم البحثية الخاصة انطلاقا من مهاراتهم ومعلوماتهم القبلية.

الجماعة المتعاونة: يقسم الطلبة إلى عدة مجموعات تضم كل مجموعة طالبين أو ثلاثة، يعمل أفراد كل مجموعة على التخطيط لحل المشكلة وتنفيذ الحل، وطبقا لهذه الاستراتيجية فالمعلم ليس منعزلا عن المشاركة الجماعية بل إنه عضو في كل مجموعة من خلال مروره على كل منها لحث الطلبة على الاستكشاف الموجه، غير أنه لا يمارس هنا دور موزع المعرفة ولا دور الحكم الذي يقول هذه فكرة خطأ وتلك الفكرة صحيحة، وإنما يوجه بعض المجموعات أحيانا إلى إعادة التفكير وتحليل ما توصلوا إليه.

المشاركة: يمثل هذا المكون المرحلة الأخيرة من مراحل التدريس بهذه الاستراتيجية، حيث يعرض طلبة كل مجموعة حلولهم المقترحة وأساليبهم المستخدمة على بقية المجموعات لتبادلها والاستفادة منها. ونظرا لاحتمالية حدوث اختلاف بين المجموعات حول تلك الحلول والأساليب، ينشط المشرف هذه المرحلة بحث الطلبة على المشاركة في المناقشات بإبداء الآراء وطرح الأسئلة للوصول إلى نوع من الاتفاق حول عديد من المسائل والقضايا.

تتشابه الاستراتيجية المقترحة مع كثير من الاستراتيجيات التي تستقي أفكارها من أفكار النظرية البنائية عند جان بياجيه (J.Piaget) في مجال التعلم والتدريس، ومن أفكار نظرية التعلم ذي المعنى لأوزو بل .(Ausubel) ونذكر من بين الاستراتيجيات السابقة استراتيجية

دورة التعلم ونموذج التحليل البنائي والنموذج الإنساني لنوفاك. إن استراتيجية دورة التعلم تسير وفق ثلاث مراحل أساسية هي مرحلة الاستكشاف، ومرحلة الإبداع المفاهيمي، ومرحلة الاتساع المفاهيمي.أما استراتيجية نموذج التحليل البنائي عند أبلتون فهي تعتمد على فرز الأفكار التي بحوزة المتعلم ومعالجة المعلومات والبحث عنها، كما لا تهمل السياق المجتمعي المتمثل في المناقشات الجماعية. المتمحص في المرتكزات ولإسهامات التي أرساها نوفاك في نموذجه الإنساني(Novak, 1990)، تمثلت في ثلاث بصمات نرى أنها لا تتعارض مع مرتكزات الاستراتيجية المقترحة وهي:

–النظر إلى الأفراد على أنهم صناع للمعنى.

–الغرض من التعليم هو بناء المعنى بمشاركة المتعلمين.

–عملية الاشتراك في بناء المعنى يمكن تيسيرها في ظل التفاعل مع معلمين مؤهلين.

يتم التخطيط السنوي لأعمال ونشاطات المختبر باختيار الموضوعات، وإعداد خطة شاملة لإنجاز العمل وذلك بعقد لقاءات في بداية السنة الدراسية، ولقاءات دورية تنسيقية خلال السنة الدراسية، يحضرها الأساتذة المؤطرون تحت إشراف أستاذ منسق. يتم خلال هذه اللقاءات اختيار، وتقويم الاستراتيجية. وتعتمد هذه الاستراتيجية على طرائق متعددة يتوافق اختيارها مع طبيعة الموضوع، والنشاطات، والأعمال المدرسية التي لها علاقة مباشرة بفرع بنية المادة، ومن الموضوعات الرئيسة نذكر: التصنيف الكيميائي للمواد، والكتلة المكافئة، والمحاليل وطرائق تحضيرها، وموضوع الربط الكيميائي. يحدد لكل موضوع حصتان إلى ثلاث حصص بمعدل ساعتين أسبوعيا، يؤطر من طرف أستاذين بحضور عون مخبري.يقسم الطلبة إلى أفواج لا يتجاوز كل منها ٢٥ طالبا.ينظم طلبة الفوج الواحد في مجموعات صغيرة من طالبين إلى ثلاثة طلبة حسب نوع النشاط، كل طالب ملزم باصطحاب كراسة خاصة بنشاطات المختبر مكتوب عليها جميع المعلومات الخاصة به (الاسم واللقب ورقم الفوج والمجموعة ...)، يكتب على صفحته الأولى عقد اتفاق يحدد فيه ضوابط العمل بالمختبر ممضي من طرف الطالب. ويوجد بالمختبر بطاقة تقويم لكل طالب بها صورته وجزء يتعلق بمعلومات خاصة بالطالب، واسم الأستاذ الذي يؤطره. وتنفذ عناصر الاستراتيجية المدعومة بنشاطات المختبر فق مايلي:

- يتسلم الطالب وثيقة العمل على الأقل قبل حصة العمل بأسبوع.
- يحضر المتعلم العمل بالاستعانة بالمراجع المختلفة، ويدون تحضيره في كراس خاص بأعمال المختبر.
- تبدأ الحصة بتقويم التحضير إما مباشرة من الكراس وإما بطرح أسئلة معدة مسبقا يمكن أن تثير عدة قضايا أو تساؤلات أخرى.
- ينجز العمل المطلوب وفق المخطط المعد سلفا، و يدون الطالب ملاحظاته وقياساته وتقويمه في كراس المختبر مع كتابة تقرير مختصر عن العمل.

- يسهم الأستاذ المشرف في أعمال المجموعات مرشد أو وموجها لمناقشات أعضاء المجموعات الصغيرة، مع نقل أهم الانشغالات إلى أعضاء المجموعات الأخرى.

يجتمع جميع الطلبة في نهاية العمل، أو أثناء العمل عند الضرورة لتبادل الآراء، ومناقشة النتائج أو الإشكاليات المطروحة.

عرض النتائج

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولي

لاختبار فرضية الدراسة الأولى المتعلقة عن مدى فعالية الإستراتيجية المصممة على أساليب التعلم المفضلة لدى عينتين غير مترابطتين، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، حيث يقدم الجدولان رقم (١) و(٢) معالجة نتائج تطبيق مقياس أساليب التعلم على أفراد المجموعة الضابطة.

الجدول رقم (١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة الضابطة

في محاور مقياس أساليب التعلم لشميك

محاور المقياس	الدرجة النهائية لكل محور	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
المحور الأول:أسلوب المعالجة العميقة	١٨	٥,٩٤	٣,٦٣
المحور الثاني:أسلوب الدراسة المنهجية	٢٣	١٣,٥٢	٣,٨٨
المحور الثالث:أسلوب استبقاء الحقائق	٧	٥,٤٣	٣,٦٧
المحور الرابع:أسلوب المعالجة المسهبة	١٤	٣,٧٠	٤,١٥

الجدول رقم (٢)

الصورة العامة لمستوى أساليب التعلم لأفراد العينة الضابطة

(ك: عدد أفراد العينة الضابطة)

المستوى	النسبة المئوية	المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
مرتفع	> ٧٥%	٣	٢,٢٢	٣١	٢٢,٩٦	٧١	٥٢,٥٩	٤	٢,٩٦
متوسط	٥٠-٧٥%	٢٣	١٧,٠٣	٥٦	٤١,٤٨	٥٤	٤٠,٠٠	٢٥	١٨,٥١
منخفض	< ٥٠%	١٠٩	٨٠,٧٤	٤٨	٣٥,٥٥	١٠	٧,٤٠	١٠٦	٨٧,٥١

يتضح من الجدولين (١) و(٢) أن أسلوب المعالجة العميقة من الأساليب المفضلة نوعا ما لدى الطلبة والطالبات من أفراد عينة البحث، حيث لم يتعد متوسط درجات هؤلاء في هذا المحور(٥,٩٤)، وهي قيمة تقل عن (٩,٠٠) التي تعد نصف الدرجة النهائية له، وذلك

بانحراف معياري قدره ٣,٦٣ الذي يشير إلى تشتت الدرجات ارتفاعا وانخفاضا حول المتوسط بحد أقصى لا يتجاوز القيمة ٣,٦٣ كما يظهره الجدول (١). يؤكد ذلك ما ورد في الجدول (٢)، حيث لم يتحقق المستوى المرتفع في أسلوب المعالجة العميقة سوى عند ثلاثة من عينة الدراسة بنسبة ٢,٢٢٪ من إجمالي العينة، أما باقي أفراد العينة فقد حققوا المستويين المتوسط والمنخفض في هذا الأسلوب.

يعد أسلوب الدراسة المنهجية من الأساليب المفضلة، حيث قدر متوسط الدرجات بـ ١٣,٥٢ وهي قيمة تجاوزت نصف الدرجة النهائية لهذا المحور بانحراف معياري كبير نسبيا، قدر بـ ٣,٨٨ يدل عن تشتت الدرجات عن المتوسط، وتأتي النتائج الموضحة بالجدول (٢) لتؤكد هذا المؤشر، حيث حقق ٣١ طالبا وطالبة المستوى المرتفع في أسلوب الدراسة المنهجية من إجمالي العينة كما نلاحظ أن ٥٦ طالبا وطالبة حققوا المستوى المتوسط بنسبة مئوية قدرت بـ ٤١,٤٨٪ أما باقي أفراد العينة فقد حققوا المستوى المنخفض.

ونجد أسلوب استبقاء الحقائق الذي يقيسه المحور الثالث في مقياس أساليب التعلم من الأساليب الأكثر تفضيلا لدى أفراد عينة البحث، حيث بلغ متوسط درجات هؤلاء ٥,٤٣ وهي قيمة تفوق نصف الدرجة النهائية لهذا المحور، بانحراف معياري قدر بـ ٣,٦٧ عن المتوسط، ويؤكد هذا المؤشر ما ورد في الجدول رقم (٢)، حيث حقق ٧١ طالبا وطالبة المستوى المرتفع في أسلوب استبقاء الحقائق في حين لم يحقق المستوى المنخفض سوى ١٠ من أفراد العينة.

أسلوب المعالجة المسهبة الذي يقيسه المحور الرابع ليس مفضلا لدى أفراد عينة البحث، حيث لم يتعد متوسط الدرجات ٣,٧٠ وهي قيمة تقل عن نصف الدرجة النهائية لهذا المحور، وذلك بانحراف معياري كبير قدر بـ ٤,١٥ عن المتوسط، ويؤكد هذا الجدول (٢) حيث حقق ١٠٦ طالباً وطالبة المستوى المنخفض بنسبة قدرت بـ ٧٨,٥١٪ .

ويتبين أن أكثر أساليب التعلم تفضيلا لدى أفراد عينة الدراسة هو أسلوب استبقاء الحقائق، يليه أسلوب الدراسة المنهجية مقارنة بأساليب التعلم الأخرى، ومن ثم ينبغي عند تعليم المفاهيم الأساسية لبنية المادة (موضوع الدراسة) الاهتمام بتنظيم المفاهيم تدريجيا وتبسيطها قصد استبقائها من طرف المتعلم مع تفادي توسيع نطاق المادة الدراسية، وحدودها.

ولتحديد أساليب التعلم المفضلة لدى أفراد المجموعة التجريبية، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.و يقدم الجدولان رقم (٣) و(٤) معالجة نتائج تطبيق مقياس أساليب التعلم على أفراد المجموعة التجريبية.

الجدول رقم (٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية في محاور مقياس أساليب التعلم

محاور المقياس	الدرجة النهائية لكل محور	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
المحور الأول:أسلوب المعالجة العميقة	١٨	٥,٥٨	٢,٨١
المحور الثاني:أسلوب الدراسة المنهجية	٢٣	١٢,٥٨	٣,٦٩
المحور الثالث:أسلوب استبقاء الحقائق	٧	١,٤٤	١,٣٤
المحور الرابع:أسلوب المعالجة المسهبة	١٤	١٠,٨٤	١,٩٦

الجدول رقم (٤)

يوضح الصورة العامة لمستوى أساليب التعلم لأفراد العينة التجريبية

المستوى	النسبة المئوية	المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع	
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
مرتفع	> ٧٥٪	٠	٠	٦	١٢	١	٢	٣٠	٦٠
متوسط	٥٠-٧٥٪	١٠	٢٠	٢١	٤٢	٢	٤	١٩	٣٨
منخفض	> ٥٠ ٪	٤٠	٨٠	٢٣	٤٦	٤٧	٩٤	١	٢

يتضح من الجدولين (٣) و(٤) أن أسلوب المعالجة العميقة من الأساليب المفضلة لدى أفراد العينة التجريبية، حيث لم يتعد متوسط درجات هؤلاء في هذا المحور (٥,٥٨)، وهي قيمة تقل عن نصف الدرجة النهائية للمحور الأول من مقياس أساليب التعلم ، وذلك بانحراف معياري يشير إلى تشتت الدرجات ارتفاعا وانخفاضا حول المتوسط بحد أقصى لا يتجاوز القيمة ٢,٨١ كما يظهره الجدول (٣). يؤكد ذلك ما ورد في الجدول (٤)، حيث لم يتحقق المستوى المرتفع في أسلوب المعالجة العميقة، أما باقي أفراد العينة فقد حققوا المستويين المتوسط والمنخفض في هذا الأسلوب.

بقي أسلوب الدراسة المنهجية من الأساليب المفضلة لدى أفراد العينة التجريبية، حيث قدر متوسط الدرجات بـ ١٢,٥٨ وهي قيمة تجاوزت نصف الدرجة النهائية لهذا المحور بانحراف معياري كبير نسبيا قدر بـ٣,٦٩ يدل عن تشتت الدرجات عن المتوسط، وتأتي النتائج الموضحة بالجدول (٤) لتؤكد هذا المؤشر،حيث حقق ١٢٪ من أفراد العينة المستوى المرتفع في أسلوب الدراسة المنهجية من إجمالي العينة، كما نلاحظ أن ٤٢٪ من أفراد العينة التجريبية حققوا المستوى المتوسط، أما باقي أفراد العينة فقد حققوا المستوى المنخفض.

نلاحظ من الجدول (٣) عدم تفضيل أسلوب استبقاء الحقائق الذي يقيسه المحور الثالث في مقياس أساليب التعلم من قبل أفراد العينة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات هؤلاء ١,٤٤ وهي قيمة تقل كثيرا عن نصف الدرجة النهائية لهذا المحور، بانحراف معياري قدر بـ ١,٣٤ عن المتوسط، ويؤكد هذا المؤشر ما ورد في الجدول رقم (٤)، حيث حقق طالب

واحد المستوى المرتفع في أسلوب استبقاء الحقائق في حين حقق المستوى المنخفض ٩٤٪ من أفراد العينة.

و تشير نتائج الجدول (٣) أن أسلوب المعالجة المسهبة الذي يقيسه المحور الرابع من المقياس أكثر الأساليب تفضيلا لدى أفراد العينة التجريبية، حيث سجل متوسط الدرجات القيمة ١٠,٨٤ وهي قيمة تفوق نصف الدرجة النهائية لهذا المحور، وذلك بانحراف معياري يشير إلى تشتت الدرجات ارتفاعا وانخفاضا حول المتوسط بحد أقصى لا يتجاوز القيمة١,٩٦ كما يظهره الجدول (٣). في حين حقق فرد واحد المستوى المنخفض بنسبة ضئيلة قدرت بـ ٢,٠٠٪.

ويتبين أن أكثر أساليب التعلم تفضيلا لدى أفراد العينة التجريبية هو أسلوب المعالجة المسهبة يليه أسلوب الدراسة المنهجية مقارنة بأساليب التعلم الأخرى، ومن ثم ينبغي عند تعليم المفاهيم الأساسية لبنية المادة (موضوع الدراسة) الاهتمام بتنظيم ومنهجة المفاهيم تدريجيا، مع توسيع نطاق المادة الدراسية وحدودها، مع تدريبهم على إيجاد تطبيقات للمفاهيم المدرسة بأسلوب خاص.

هذه المؤشرات لا تعني حسب تصورنا أن بعض أساليب التعلم المفضلة لدى أفراد عينة البحث تكون سببا في تبني الطلبة لأساليب أخرى، لكنها تعني أن التغير في مستوى بعض الأساليب قد اقترن بتغير في مستوى أساليب أخرى قبل وبعد تطبيق الاستراتيجيات المقترحة، بمعنى أن المتعلم حينما يفضل اتباع أسلوب تعلم ما، فإنه قد يتأثر بهذا الأسلوب عند اتباعه لأساليب تعلم أخرى قريبة من أسلوبه المفضل.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

لاختبار فرضية الدراسة الثانية المتعلقة بنواحي التشابه والاختلاف بين الذكور والإناث من طلاب عينة البحث تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية، والضابطة، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة الضابطة حسب الجنس في مقياس أساليب التعلم

محاور المقياس	الدرجة النهائية لكل محور	متوسط الدرجات		الانحراف المعياري	
		(ذكور) ن=٤٨	(إناث) ن=٨٧	(ذكور)	(إناث)
أسلوب المعالجة العميقة	١٨	٦,١٩	٥,٨٠	٤,٤٢	٣,١٤
أسلوب الدراسة المنهجية	٢٣	١٤,٩١	١٢,٧٤	٤,٢٩	٣,٤٩
أسلوب استبقاء الحقائق	٧	٥,٥٤	٥,٣٧	٣,٧٧	٣,٦٢
أسلوب المعالجة المسهبة	١٤	٣,٢٢	٣,٩٦	٣,٨٢	٤,٣

و يتبين من الجدول (٥) أن أسلوب المعالجة العميقة لا يعد من الأساليب المفضلة لدى الطلبة الذكور والإناث على حد سواء، حيث لم يتعد متوسط درجات هؤلاء في هذا المحور ٦,١٩ للذكور و ٥,٨٠ للإناث، وهما قيمتان تقلان عن نصف الدرجة النهائية لهذا المحور، وذلك بتشتت الدرجات ارتفاعا وانخفاضا حول المتوسط بحد أقصى لا يتجاوز القيمة ٤,٤٢ للذكور و ٣,١٤ للإناث كما يظهره الجدول (٥). يؤكد ذلك ما ورد في الجدول (٦) والجدول (٧)، حيث لم يحقق المستوى المرتفع في أسلوب المعالجة العميقة سوى طالبين من عينة الدراسة بنسبة ٤,١٦٪ من إجمالي العينة المقدرة بـ ٤٨ طالبا وطالبة واحدة بنسبة قدرت بـ ١,١٤٪، أما باقي أفراد العينة ذكور وإناث فقد حققوا المستويين المتوسط والمنخفض في هذا الأسلوب.

ويعد أسلوب الدراسة المنهجية من الأساليب المفضلة نسبيا، حيث قدر متوسط الدرجات بـ ١٤,٩١عند الذكور و ١٢,٧٤ عند الإناث وهما قيمتان تتجاوزان نصف الدرجة النهائية لهذا المحور، والتي تقدر بـ ١١,٠٠ غير أنه تم تسجيل تفوق طفيف لصالح الذكور في هذه الفئة من أساليب التعلم، وتأتي النتائج الموضحة بالجدولين (٦) و(٧) لتؤكد هذا المؤشر، حيث حقق ١٨ طالبا من إجمالي الذكور والمقدر بـ ٤٨ طالبا المستوى المرتفع في حين حققت ١٤طالبة المستوى نفسه بنسبة قدرت بـ ١٦,٠٩٪ في أسلوب الدراسة المنهجية من إجمالي العينة، كما نلاحظ أن ١٧ طالبا حققوا المستوى المتوسط بنسبة مئوية قدرت بـ ٣٥,٤١٪ في حين نجد ٣٩ طالبة حققن نفس المستوى المتوسط بنسبة قدرت بـ ٤٤,٨٢٪ أما باقي أفراد العينة من الذكور والإناث فقد حققوا المستوى المنخفض.

ونجد أسلوب استبقاء الحقائق الذي يقيسه المحور الثالث في مقياس أساليب التعلم من الأساليب الأكثر تفضيلا لدى الذكور والإناث حيث بلغ متوسط درجات هؤلاء ٥,٥٤ و ٥,٣٧ على الترتيب، وهي قيم تفوق نصف الدرجة النهائية لهذا المحور، بانحراف معياري قدر بـ ٣,٧٧ عن المتوسط للذكور و ٣,٦٢ للإناث، ويؤكد هذا المؤشر ما ورد في الجدولين رقم (٦) و(٧)، حيث حقق ٢٨ طالبا و ٤٤ طالبة المستوى المرتفع في أسلوب استبقاء الحقائق في حين لم يحقق المستوى المنخفض سوى ثلاثة من الطلبة وست من الطالبات.

الجدول رقم (٦)

مستوى أساليب التعلم للذكور من أفراد العينة الضابطة

المستوى	النسبة المئوية	المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع	
		ك(ذ)	٪	ك(ذ)	٪	ك(ذ)	٪	ك(ذ)	٪
مرتفع	> ٧٥ ٪	٢	٤,١٦	١٨	٣٧,٥٠	٢٨	٥٨,٣٣	٠	٠
متوسط	٥٠-٧٥ ٪	١٠	٢٠,٨٣	١٧	٣٥,٤١	١٧	٣٥,٤١	٨	١٦,٦٦
منخفض	< ٥٠ ٪	٣٦	٧٥	١٣	٢٧,٠٨	٣	٦,٢٥	٤٠	٨٣,٣٣

المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

الجدول رقم (٧)

الصورة العامة لمستوى أساليب التعلم للإناث من أفراد العينة الضابطة

المستوى	النسبة المئوية	المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع	
		ك(إ)	٪	ك(إ)	٪	ك(إ)	٪	ك(إ)	٪
مرتفع	> ٧٥ ٪	١	١,١٤	١٤	١٦,٠٩	٤٤	٥٠,٥٧	٤	٤,٥٩
متوسط	٥٠-٧٥٪	١٣	١٤,٩٧	٣٩	٤٤,٨٢	٣٧	٤٢,٥٢	١٧	١٩,٥٤
منخفض	< ٥٠ ٪	٧٣	٨٣,٩٠	٣٤	٣٩,٠٨	٦	٦,٨٩	٦٦	٧٥,٨٦

إذاً أسلوب المعالجة المسهبة الذي يقيسه المحور الرابع من المقياس ليس مفضلا لدى الطلبة الذكور، حيث لم يتعد متوسط درجاتهم ٣,٢٢ وهي قيمة تقل عن نصف الدرجة النهائية لهذا المحور، وذلك بانحراف معياري كبير قدر بـ ٣,٨٢ عن المتوسط، ويؤكد هذا الجدول (٦) حيث حقق ٤٠ طالبا المستوى المنخفض بنسبة قدرت بـ ٨٣,٣٣٪، ونفس النتيجة تقريبا تحصلنا عليها بالنسبة للإناث.

يتبين من النتائج السابقة أنه لا يوجد فرق محسوس بين تفضيل الذكور والإناث لأسلوب معين من الأساليب مقياس شميك، حيث وجدنا أن أكثر أساليب التعلم تفضيلا لدى الذكور والإناث هو أسلوب استبقاء الحقائق، يليه أسلوب الدراسة المنهجية مقارنة بأساليب التعلم الأخرى، مما يدلنا على أن نواحي التشابه في أساليب التعلم عند الذكور والإناث من الطلاب عينة البحث أكثر من نواحي الاختلاف..

فيما يتعلق بالفروق في أساليب التعلم في ضوء متغير الجنس للمجموعة التجريبية، يتبين من الجدول (٨) أن أسلوب المعالجة العميقة لا يعد من الأساليب المفضلة لدى الطلبة الذكور والإناث، أفراد العينة التجريبية؛ حيث لم يتعد متوسط درجات هؤلاء في هذا المحور٥,٦٣ للذكور و٥,٥٣ للإناث وهما قيمتان تقلان عن نصف الدرجة النهائية لهذا المحور، وذلك بتشتت الدرجات ارتفاعا وانخفاضا حول المتوسط بحد أقصى لا يتجاوز القيمة ٣,١٨ للذكور و٢,٨٣ للإناث كما يظهره الجدول (٨). يؤكد ذلك ما ورد في الجدول (٩) والجدول (١٠)، حيث لم يحقق المستوى المرتفع في أسلوب المعالجة العميقة أي طالب أو طالبة، أما باقي أفراد العينة التجريبية ذكور وإناث فقد حققوا المستوى المنخفض بنسبة ملحوظة في هذا الأسلوب.

الجدول رقم (٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية حسب الجنس في مقياس أساليب التعلم

محاور المقياس	الدرجة النهائية لكل محور	متوسط الدرجات		الانحراف المعياري	
		(ذكور) ن=١٦	(إناث) ن=٣٤	(ذكور)	(إناث)
أسلوب المعالجة العميقة	١٨	٥,٦٣	٥,٥٣	٣,١٨	٢,٨٣
أسلوب الدراسة المنهجية	٢٣	١١,٠٠	١٢,٤٢	٤,٢٠	٣,٨٨
أسلوب استبقاء الحقائق	٧	٢,٠٠	١,٤٤	١,٢٦	١,٣٤
أسلوب المعالجة المسهبة	١٤	١١,٠٠	١٠,٦٧	٢,٠٣	٢,٣٢

الجدول رقم (٩)

الصورة العامة لمستوى أساليب التعلم للذكور من أفراد العينة التجريبية

المستوى	النسبة المئوية	المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع	
		ك(ذ)	٪	ك(ذ)	٪	ك(ذ)	٪	ك(ذ)	٪
مرتفع	٪ ٧٥ <	٠	٠	٢	١٢,٥٠	٠	٠	١١	٦٨,٧٥
متوسط	٪ ٧٥-٥٠	٤	٢٥	٥	٣١,٢٥	١	٦,٢٥	٥	٣١,٢٥
منخفض	٪ ٥٠ <	١٢	٧٥	٩		١٥	٩٣,٧٥	٠	٠

الجدول رقم (١٠)

الصورة العامة لمستوى أساليب التعلم للإناث من أفراد العينة التجريبية

المستوى	النسبة المئوية	المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع	
		ك(إ)	%	ك(إ)	%	ك(إ)	%	ك(إ)	%
مرتفع	٪٧٥ <	٠	٠	٤	١١,٧٦	٠	٠	١٧	٥٠,٠٠
متوسط	٥٠- ٪ ٧٥	٦	١٧,٦٤	١٦	٤٧,٠٦	٢	٥,٨٨	١٧	٥٠,٠٠
منخفض	٪٥٠ <	٢٨	٨٢,٣٦	١٤	٤١,١٨	٣٢	٩٤,٢١	٠٠	٠

يعد أسلوب الدراسة المنهجية من الأساليب المفضلة نسبيا، حيث قدر متوسط الدرجات بـ ١١,٠٠عند الذكور و ١٢,٤٢ عند الإناث وهما قيمتان تتجاوزان نصف الدرجة النهائية لهذا المحور، والتي تقدر بـ ١١,٠٠ غير أنه تم تسجيل تفوق طفيف لصالح الإناث على عكس ما سجل في العينة الضابطة في هذا المحور من أساليب التعلم، كما لوحظ انخفاض محسوس بالنسب للذكور في متوسط الدرجات مقارنة بالعينة الضابطة، في حين حافظت الطالبات تقريبا على نفس متوسط الدرجات لهذا المحور بعد تطبيق الاستراتيجيات المقترحة، وتأتي النتائج الموضحة بالجدولين (٩) و(١٠) لتؤكد هذا المؤشر، حيث حقق طالبان من إجمالي الذكور والمقدر بـ ١٦ طالبا المستوى المرتفع في حين حققت أربعة طالبات المستوى نفسه بنسبة قدرت بـ ١١,٧٦٪ في أسلوب الدراسة المنهجية من إجمالي العينة، كما نلاحظ أن خمسة طلبة حققوا المستوى المتوسط بنسبة مئوية قدرت بـ ٣١,٢٥٪ في حين نجد ١٦ طالبة حققن نفس المستوى المتوسط بنسبة قدرت بـ ٤٧,٠٦٪ أما باقي أفراد العينة من الذكور والإناث فقد حققوا المستوى المنخفض.

نجد أسلوب استبقاء الحقائق الذي يقيسه المحور الثالث في مقياس أساليب التعلم أصبح من الأساليب غير المفضلة لدى الذكور والإناث أفراد العينة التجريبية حيث بلغ متوسط درجات هؤلاء ٢,٠٠ و ١,٤٤ على الترتيب، وهي قيم تقل عن نصف الدرجة النهائية لهذا المحور، بانحراف معياري قدر بـ ١,٢٦ عن المتوسط للذكور و ١,٤٤ للإناث، ويؤكد هذا المؤشر ما ورد في الجدولين رقم (٩) و(١٠)، حيث لم يحقق أي طالب أو طالبة المستوى المرتفع في أسلوب استبقاء الحقائق، في حين حقق المستوى المنخفض من قبل ٩٣,٧٥٪

ذكور و ٩٤,١٢٪ من قبل الإناث.

ونلاحظ أن أسلوب المعالجة المسهبة الذي يقيسه المحور الرابع من المقياس أصبح مفضلا لدى الطلبة الذكور، حيث تعدى متوسط درجاتهم نصف الدرجة النهائية لهذا المحور، حيث بلغ القيمة ١١,٠٠ وذلك بانحراف معياري قدر بـ ٢,٠٣ عن المتوسط، ويؤكد هذا الجدول (٩) حيث حقق ٦٨,٧٥٪ من الطلبة المستوى المرتفع، في حين تم تسجيل تفضيل الإناث لهذا الأسلوب من أساليب التعلم، ولكن بنسبة أقل قليلا حيث بلغ متوسط درجاتهن ١٠,٦٧ بتشتت عن المتوسط قدر بـ ٢,٣٢ يؤكد ذلك الجدول (١٠)، حيث سجلن المستويين المرتفع والمتوسط بنسبة قدرت بـ٥٠٪.

يتبين من النتائج السابقة أنه لا يوجد فرق محسوسا بين تفضيل الذكور والإناث من أفراد العينة الضابطة لأسلوب معين من الأساليب مقياس شميك، حيث وجدنا أن أكثر أساليب التعلم تفضيلا لدى الذكور والإناث هو أسلوب استبقاء الحقائق يليه أسلوب الدراسة المنهجية مقارنة بأساليب التعلم الأخرى، في حين لوحظت نفس النتيجة وهو عدم حيود تفضيل الذكور من العينة التجريبية عن اختيار الإناث حيث تم تفضيل كلا الجنسين لأسلوبين من أساليب التعلم، غير أنه تم التوصل إلى اختلاف جوهري بين تفضيل الذكور والإناث من العينة الضابطة مقارنة بتفضيل الذكور والإناث من العينة التجريبية، حيث استقر الأمر عند تفضيل أسلوب المعالجة المسهبة بشكل يسترعى النظر يليه أسلوب الدراسة المنهجية بدرجة أقل تفضيلا عما سجل عند أفراد العينة الضابطة، وهذا شيء يبدو منطقيا لأن التطبيق القبلي أعطى تفضيلا لأسلوب استبقاء الحقائق والذي يتطلب في نظرنا استدعاء أسلوب مبني على التنظيم والمنهجية وهو أسلوب استبقاء الحقائق من أساليب شميك.

ثالثاً: عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

لاختبار فرضية الدراسة المتعلقة بأن نواحي التشابه قي أساليب التعلم بين طلاب نفس العينة بعد مرور سنة كاملة أقل من نواحي الاختلاف، تم تطبيق اختبار (ت) لعينتين مترابطتين، والجدول (١١) يبين خلاصة نتائج تطبيق (ت) وفقا لمتغيرات الدراسة المبحوثة.

الجدول رقم (١١)

الفروق بين الطلاب في بداية السنة الجامعية ونفس الطلاب في نهاية السنة الجامعية في أساليب التعلم

محاور المقياس	بداية السنة الجامعية ن=١٣٥		نهاية السنة الجامعية ن=١٣٥		(T-test) قيم ت	مستوى الدلالة
	مت	ع	مت	ع		
أسلوب المعالجة العميقة	٥,٩٤	٣,٦٣	٦,٣٠	١,٨٠	١,٨٠	غير دالة
أسلوب الدراسة المنهجية	١٣,٥٢	٣,٨٨	١٢,٧٥	٢,٥٠	٣,٢٩	دالة
أسلوب استبقاء الحقائق	٥,٤٣	٣,٦٧	٥,٠٠	٢,٦٦	١,٩٥	غير دالة
أسلوب المعالجة المسهبة	٣,٧٠	٤,١٥	٥,٠١	٢,٩٥	٣,٥١	دالة

يتضح من الجدول رقم (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الجدد ونفس الطلاب في نهاية المرحلة الأولى جامعي، في أسلوبي الدراسة المنهجية، والمعالجة المسهبة، كما يتضح أيضا من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الجدد ونفس الطلاب بعد مرور سنة من الدراسة الجامعية في أسلوب المعالجة العميقة، وأسلوب استبقاء الحقائق.

بينت النتائج المدونة في الجداول (١، ٢، ٣، ٤) والتي نستطيع إجمال نتائجها في الجدول (١٢) بغية معرفة مدى فعالية الإستراتيجية المصممة، وبيان أثرها على أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة؛ لذا تمت المعالجة الإحصائية لنتائج تطبيق اختبار مقياس أساليب التعلم قبليا وبعديا على العينة التجريبية التي تم تجريب الإستراتيجية المصممة معها، حيث تم الاعتماد على مؤشر (ت) للمتوسطات المرتبطة لبيان الفروق بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي.

الجدول رقم (١٢)

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) قبليا وبعديا في أساليب التعلم

محاور المقياس	بداية السنة الجامعية ن=١٣٥		نهاية السنة الجامعية ن=١٣٥		(T-test) قيم ت	مستوى الدلالة
	مت	ع	مت	ع		
أسلوب المعالجة العميقة	٥,٩٤	٣,٦٣	٦,٣٠	١,٨٠	١,٨٠	غير دالة
أسلوب الدراسة المنهجية	١٣,٥٢	٣,٨٨	١٢,٧٥	٢,٥٠	٣,٢٩	دالة
أسلوب استبقاء الحقائق	٥,٤٣	٣,٦٧	٥,٠٠	٢,٦٦	١,٩٥	غير دالة
أسلوب المعالجة المسهبة	٣,٧٠	٤,١٥	٥,٠١	٢,٩٥	٣,٥١	دالة

مناقشة النتائج

بينت نتائج البحث الحالي كما في الجداول (٥، ٦، ٧) أنه لا يوجد فرق محسوس بين تفضيل الذكور والإناث من المجموعة الضابطة لأسلوب معين من أساليب مقياس شميك، حيث وجدنا أن أكثر أساليب التعلم تفضيلا لدى أفراد العينة الضابطة عامة هو أسلوب استبقاء الحقائق يليه أسلوب الدراسة المنهجية مقارنة بأساليب التعلم الأخرى، ونفس النتائج تم تسجيلها عند أفراد العينة التجريبية كما تبينه الجداول (٨، ٩، ١٠).بمعنى أن متغير الجنس لا يؤثر على اختيار الذكور والاناث لأساليب التعلم قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعليم، ومعنى هذا أن أثر الاستراتيجية مستقل عن الجنس. إلا أنه تم الكشف عن وجود تغيير في اختيار أسلوب التعلم بين العينة الضابطة، والعينة التجريبية، بغض النظر عن متغير الجنس كما تقدم،فقد اختارت العينة التجريبية أسلوب المعالجة المسهبة بشكل يسترعي النظر يليه أسلوب الدراسة المنهجية بدرجة أقل تفضيلا عما سجل عند أفراد العينة الضابطة. تتماشى هذه النتيجة مع نتائج دراسة هارفي (Harvy, 1981)، في حين تتعارض مع دراسة جابر

والشيخ والدريني (١٩٨٥)، وكذا مع دراسة فطيم (١٩٨٩) اللتين وجدتا فروقا بين الجنسين لصالح الإناث. وربما يمكن تفسير هذا الاختلاف لكون تطبيق الاستراتيجية المقترحة، والمدعومة بنشاطات المختبرفي تدريس مفاهيم بنية المادة على مجموعات صغيرة من الإناث، والذكور تدفع الجنسين على الإقبال والتنافس.

أما تفضيل كلا الجنسين في العينة الضابطة لأسلوب الدراسة المنهجية وأسلوب استبقاء الحقائق فقد يرجع ذلك إلى تركيز المنهج الدراسي وطرق التدريس والتقويم في المرحلة ما قبل الجامعة على الحفظ، والاستذكار، مما جعل الأسلوبين لدى كل من الإناث والذكور ركيزة أساسية للتحصيل. أما تفضيل كلا الجنسين في العينة التجريبية لأسلوب الدراسة المسهبة وأسلوب الدراسة المنهجية فقد يكون مرده لتأثير الإستراتيجية المقترحة والتي تعتمد على بعض النماذج البنائية القائمة على التعلم ذي المعنى والتي قمنا بتطبيقها مثل خرائط المفاهيم و خرائط الـV والمشابهات والاستكشاف الموجه وغيره في أعمال ونشاطات المختبر. مما يدلنا على أن نواحي التشابه في أساليب التعلم المفضلة، والمختارة عند الذكور والإناث من طلاب عينة البحث قبليا وبعديا أكبر من نواحي الاختلاف مما يعني تحقق الفرضية الأولى من فرضيات البحث.

بينت نتائج الجدول (١٢) أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلبة قبليا وبعديا في ثلاثة محاورمن مقياس أساليب التعلم، وهي أسلوب الدراسة المنهجية، وأسلوب استبقاء الحقائق، وأسلوب المعالجة المسهبه لصالح التطبيق البعدي، حيث كانت جميع قيم (ت) المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، الأمر الذي يعني أن الاستراتيجية المقترحة و المصممة وفق أعمال ونشاطات المختبر لها تأثير في تغيير أو تصويب الطلبة لأساليب التعلم المفضلة لديهم أثناء فهم وتطبيق مفاهيم تتعلق ببنية المادة، وكان أعلى تأثير للاستراتيجية المقترحة على أسلوب استبقاء الحقائق، تلاه أسلوب المعالجة المسهبة، ثم أسلوب الدراسة المنهجية، في حين لم يظهر أي تأثير دال في أسلوب المعالجة العميقة، والنتيجة العامة تناقض الفرض الثاني من فروض البحث، وقبول الفرض الموجه لصالح القياس البعدي، أي أنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة العينة قبليا وبعديا في مقياس أساليب التعلم، ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن الاستراتيجية المصممة كان لها تأثير إيجابي في تصويب أساليب التعلم يعزى ذلك إلى اعتمادها في جزء من أجزائها على منح فرص كبيرة للطلبة للإستكشاف الموجه دون تدخل المشرف في فرض طرائق محددة، الأمر الذي يتيح للمشرف على النشاط اختيار أنشطة تعليم وتعلم خلال التدريس يكون من شأنها تدريب هؤلاء الطلبة على ممارسة أساليب جديدة.

بينت نتائج الجدول (١١) أن متغير الاندماج لا يؤثر على اختيار أساليب التعلم بحيث بقيت الأساليب المفضلة، وغير المفضلة هي نفسها عند أفراد عينة البحث في بداية ونهاية السنة الجامعية، أي أن الفرض الأخير لم يتحقق. وتختلف هذه النتيجة إلى حد ما مع

دراسات بيتي (Beaty, 1978)، ودراسة جابر والشيخ والدريني (١٩٨٥)، ودراسة واتكنس وآخرين (Watkins, Hattie, & Astilla, 1986)، التي أشارو فيها إلى وجود اختلاف في أساليب التعلم مع التقدم في السلم التعليمي. الا أنه تجدر الإشارة إلى حدوث تغيير طفيف في قيم متوسط درجات المحاور التي كانت غير مفضلة. يمكن عده مؤشرا لاختلاف متطلبات الدراسة في المرحلة الثانوية عن المرحلة الجامعية، ولعل لهذه النتيجة ما يبررها، فهؤلاء الطلاب الجدد يلتحقون لأول مرة بنظام تعليمي عال جديد يتطلب منهم استيعاب مكوناته وكيفية التعامل معه، وبالتالي فإنهم يبذلون جهدا كبيرا لمعرفة هذا النظام والتعامل معه. بالإضافة إلى الحماس الذي يكون لديهم في بداية الدراسة الجامعية والرغبة في تحقيق الكثير من الأهداف نتيجة لدخولهم الجامعة.

إن مقارنة نتائج هذه الدراسة بنتائج الدراسات السابقة التي سبق ذكرها، والتي ركز معظمها على عادات الدراسة والاتجاه نحوها لهارفي(Harvy, 1981) ، وذلك لاختلاف المقياس الذي تتبناه الدراسة الحالية وهو مقياس شميك، والذي يعتمد على أساليب التعلم بمحاوره الأربعة، أي اختلاف الأداة المستخدمة في هذه الدراسة عن الأدوات التي استخدمت في الدراسات السابقة، لا يعني تعميم نتائجها على بيئات مختلفة في مناهجها التربوية. إلا أنه يمكن الاستشهاد بنتائج الدراسات السابقة على سبيل التأكد من مدى مسايرة نتائج البحث الحالي مع الخط العام لنتائج تلك الدراسات، وسنحاول تفسير النتائج من منطلق الواقع العام لطلبة المرحلة الأولى جامعي بالمدرسة العليا للأساتذة بالجزائر والظروف التعليمية والتعلمية التي عايشونها في مرحلة التعليم الثانوي والمرحلة الأولى من التعليم الجامعي. تتفق نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أن الطلبة عندما ينتقلون من الدراسة الثانوية إلى الدراسة الجامعية ينقلون أساليب تعلم قد لا تنفعهم كثيرا في مسارهم الجامعي، لذا فإنه يمكن تصحيح وتحوير استراتيجيات الطلبة التعلمية بما يفيدهم في مجابهة الكم الهائل من الأحداث والمعلومات المعرفية في المستوى الجامعي.

إن تحوير وتغيير استراتيجيات التعلم المكتسبة لدى الطالب تعد بمثابة النبراس الذي ينير له الدرب ويجعله يبدع في التعامل مع الحقائق والمعارف التي يتلقاها باستمرار، أما إذا ترك لنفسه فإن مردوده وإنجازه ينخفض لا محالة.

وأظهرت النتائج أن أساليب التعلم التي يفضلها الطلبة يمكن أن تتغير بأساليب تعلم تنسجم مع طبيعة المادة المدروسة عند اختيار استراتيجيات تعليم وتعلم لا تتعارض مع الأهداف والغايات المحددة في منهج تعليمي معين، فتحقيق الفائدة المرجوة من المواقف التعليمية يتأثر بأساليب تعلم الطلبة. كما أن العمل على تعويد الطلبة في اختيار أسلوب معين من أساليب التعلم العديدة بما يتماشى مع طبيعة المادة المدروسة خاصة إذا تقاطع في حدودها مجموعة معارف مختلفة مثل موضوع الكيمياء البنيوية محور الدراسة، فهي تساعد الطالب على تنظيم وتهيئة المواقف التعليمية بطريقة تحقق أقصى استفادة ممكنة. كما أن الاستفادة

من إدماج الطلبة في البيئة الجامعية، ومراعاة ميولهم تجاه المادة قد تساعد في تهيئة البيئة التعليمية التي تكفل لهم النماء، وقد تساعد على تقليل الفاقد في التعلم، وخاصة في مجال العلوم.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، واستنتاجتها يمكن اقتراح التوصيات التربوية التالية:

أولا: إعداد برامج واستراتيجيات لتعديل أساليب التعلم المفضلة، وتغيرها إلى أنماط تفضيلية مرغوب فيها أكثر متماشية مع طبيعة المواد المدروسة.

ثانيا: إجراء مزيد من البحوث، والدراسات في مجال أساليب التعلم، مع تصميم مقاييس تعلم معيرة تتلاءم والبيئات العربية. كما يمكن توجيه أنظار الباحثين إلى الموضوعات التالية:

– دراسة تستهدف تجريب فعالية إستراتيجيات حديثة على موضوعات مختلفة في العلوم الطبيعية، وعلى عينات أخرى من الطلبة في تخصصات مختلفة.

– تجريب مقاييس أساليب تعلم أخرى نابعة من البيئة العربية منسجمة مع مناهج تربوية لتلك البيئة مع تجريبها.

– إجراء دراسة تربط بين تصورات المتعلمين وأساليب تعلمهم مفاهيم العلوم الأساسية.

المراجع

تيس، سيد على و ناجمي، بوبكر و بالعربي، الطيب (٢٠٠٥). تعديل تصورات بديلة في تعلم مفاهيم كيميائية أساسية لبنية المادة، **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة منتوري، الجزائر، **٤** (٢١)، ١٠-١٨.

جابر، عبد الحميد جابر (١٩٩٩). **استراتيجيات التدريس والتعلم**، (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.

جابر، عبد الحميد جابر و الشيخ، سليمان الخضري و الدريني، حسين عبد العزيز (١٩٨٥). بعض العوامل المرتبطة بالتخلف والتفوق الدراسي في المرحلة الثانوية بقطر. **بحوث ودراسات نفسية**، مركز البحوث التربوية جامعة قطر، **٨**(١٠) ١٧٧-٢٥٧.

زيتون، كمال عبد الحميد (١٩٩٨). فعالية استراتيجية التحليل البنائي في تصويب التصورات البديلة عن القوة والحركة لدى دارسي الفيزياء ذوي أساليب التعلم المختلفة. **مجلة التربية العلمية**، ١(٤)، ٨٣-١٣٠.

زيدان، السيد عبد القادر (١٩٩٠). **عادات الاستذكار في علاقتها بالتخصص، ومستوى التحصيل الدراسي في الثانوية العامة لعينة من الطلاب كلية التربية جامعة الملك سعود،** بحث منشور في بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، ٢٢-٢٣يناير، ١٩٩٠، القاهرة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ١٤(١) ٤٦٩-٤٩٧.

سليمان، سناء محمد (١٩٨٨). **عادات الاستذكار ومشكلاته في علاقته بالتفوق الدراسي،** بحث مقدم لبحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس في مصر، ٢٥-٢٧ يناير ١٩٨٨، القاهرة، مركز التنمية البشرية والمعلومات للجمعية المصرية للدراسات النفسية، ١٢(٣) ١٤٤-١٦٧.

شعير، عواطف علي و منسي، محمود عبد الحليم (١٩٨٨). دراسة أثر استخدام أسلوب النماذج في التدريس بالتعليم الجامعي على أساليب التعلم، وطرق الاستذكار، ودافعية الطالبات للدراسة. **مجلة جامعة الملك عبد العزيز، العلوم التربوية، ١٠**(٢)، ٣-٣٨.

زيتون، عايش .(١٩٨٩).أنماط التفضيلات المعرفية عند معلمي العلوم في المرحلة الأساسية.**دراسات، ١٦**(٦)، ١٣٣-١٦٣.

صبري، ماهر إسماعيل و تاج الدين، إبراهيم محمد (٢٠٠١). فعالية إستراتجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي وخرائط أساليب التعلم في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم، وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية. **رسالة الخليج العربي، ٢١**(٧٧) ٤٩-١١٣.

فطيم، لطفي محمد (١٩٨٩). العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة وطالبات كلية البحرين الجامعية. **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، جامعة الكويت،**٩**(٥)، ١١٣-١٣٨.

قطامي، يوسف و قطامي، نايف (١٩٩٨). **نماذج التدريس الصفي**. عمان- الأردن: دار الشروق.

Brown, H.D. (1985). **Principles of language learning and teaching**. New Jersey: Prentice-Hall.

Beaty, J.E (1978). Learning strategies: An overview. In Weinstein, C.E (eds). **Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation** (pp. 11-22). San Diego, California: Academic Press.

Harvy, M. (1981). A Construction review of research on learning strategies. In Weinstein, C.E (eds). **Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation** (pp. 287-297). San Diego, California: Academic Press.

Novak, I. (1990). Concepts mapping: Usable tool for science education, **Journal of Research in Science Teaching**, **27**(10), 937-949.

Paris, S (1988). Models and Metaphors of Learning Strategies' In Weinstein C.E., et Al. (eds). **Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation** (pp. 299-321). San Diego, California: Academic Press.

Pintrich, P.R., Marx, R.W. & Boyle, R.A. (1993). Beyond cold conceptual change : The roll of motivational beliefs and classroom contextual Factors in the process of conceptual change. **Review of Educational Research, 63**(2), 167-199.

Snowman, J (1986). Learning tactics and strategies .In Phye G.d. & Andre T. (eds). **Cognitive classroom learning: Understanding, thinking and problem solving** (pp. 243-275). Orlando, Florida: Academic Press.

Watkins, M. Hattie, J.E. & Astilla, R. (1986). Role of the field dependent and field Independent Cognitive styles in Academic Evaluation**.** **Journal of Educational Psychology**, **69**(4), 123-1567.

91
المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم

د. محمد المصري
جامعة الإسراء الخاصة
عمان - الأردن

أ.د. توفيق مرعي
كلية التربية - جامعة اليرموك
اربد- الأردن

اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم

د. محمد المصري
جامعة الإسراء الخاصة
عمان - الأردن

أ.د. توفيق مرعي
كلية التربية - جامعة اليرموك
اربد- الأردن

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم المختلفة، والفروق في هذا المتغير باختلاف التخصص والجنس، ومستوى التحصيل، والتفاعل بينها. تألفت عينة الدراسة من (١٩١) طالبٍ وطالبه، طبقت عليهم استبانة مكونة من (٣٧) فقرة بعد التحقق من صدقها وثباتها.

أشارت النتائج إلى أن اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو استخدام أساليب التقويم المختلفة كان. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في الاتجاهات للطلبة وفقاً لمتغير مستوى التحصيل (جيد فأعلى)، بينما لم تظهر النتائج فروقاً في الاتجاهات نحو أساليب التقويم وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينها.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة أوصى الباحثان بتنوع الأساليب المستخدمة في تقويم الطلبة فضلاً عن تحسين المهارات اللازمة لهذه الأساليب، وإجراء دراسات وأبحاث أخرى حول أثر عوامل أخرى، لها علاقة بالاتجاهات نحو أساليب التقويم.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/٦/٦ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/٢/٢٠

المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

Attitudes of AL-Isra Private University Students Toward Evaluation Methods

Dr Mohammed Almasri
Al-Isra Private University
Amman - Jordan

Prof. Tawfiq Meri
Yarmouk University
Irbid- Jordan

Abstract

The purposes of this study were to identify the attitudes of AL-Isra Private University students toward different evaluation methods and to determine the differences of students' attitudes due to specialization, gender, and level of achievement, and the variation of these variables.

The study sample consists of (191) male and female students. A questionnaire of (37) items was designed and distributed selected sample after established its validity and reliability.

The results indicated that the attitudes of AL-Isra University students toward evaluation methods were positive. The findings revealed that there were statistically significant differences in the student's attitudes due to level of achievement. The results also indicated that there were no statistically significant differences in students response due to gender, specialty and the variation of these variables.

Based on the results the researchers recommend using different ways of evaluation methods, improving these methods, and conducting more studies in the area using others variables.

اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم

د. محمد المصري
جامعة الإسراء الخاصة
عمان - الأردن

أ.د. توفيق مرعي
كلية التربية - جامعة اليرموك
اربد- الأردن

مقدمة الدراسة

يشمل تقويم التدريس مختلف جوانب العملية التعليمية التعلمية، فهو يتناول تقويم أداء المدرس، وتقويم المناهج، وتقويم الإدارات، وتقويم تحصيل الطلبة. ويحتل تقويم تحصيل الطلبة دوراً مهماً إذ يحدد درجة تحقيق الأهداف التعليمية في مراحلها المختلفة في أثناء عملية التدريس وفي نهايتها. وقد انحصر مفهوم تقويم التحصيل في تقويم بعض الجوانب المعرفية ومدى اكتساب المتعلمين لمحتوى مقررٍ دراسي، وترتب على ذلك استخدام أساليب قياس وتقويم تركز على ما اختزنه المتعلم من معلومات محددة، لا تتناسب مع التطورات التربوية واحتياجاتها، لذا يصبح التقويم عملية شاملة ومستمرة، لها وظائف عدة منها: توجيه عملية التعليم فالطلبة يدرسون ما سيتم اختبارهم فيه، بل إنهم يدرسون بالطريقة التي تناسب أنواع الاختبارات التي سيختبرون بها، كما أن التقويم يوجه عملية التدريس، فعضو هيئة التدريس يستخدم طرق التدريس التي تتناسب مع ماهية أسلوب التقويم الذي يستخدمه، إضافة إلى أن التقويم وسيلة فعالة في تقديم التغذية الراجعة لعملية التعليم والتعلم لكل من المدرس والطالب (الديب، ١٩٩٣).

وتعد مشكلة تقويم مستوى أداء المتعلم وتحصيله الدراسي في المقررات الدراسية المحور الذي تدور حوله حركة الإصلاح التربوي وهي للجدل والبحث بين التربــــويين (Hopkins, Hopkins & Stanley, 1990). ويشير ستغينس (Stiggins, 2001) إلى أن اهتمام القيادات التربوية، والكثير من الباحثين في الوقت الراهن ينصب على عملية التقييم التي يجب أن تستخدم أساليب وطرق تقويم جديدة.

وتتعدد أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لتقويم تحصيل طلبتهم، ومن أكثر الأساليب استخداماً الاختبارات التحصيلية بأنواعها المختلفة (الموضوعية والمقالية). فضلاً عن استخدام أساليب أخرى في بعض الجامعات، منها أسلوب كتابة الأبحاث والتقارير العلمية التي تتناول موضوعاً من موضوعات المادة الدراسية. إضافة إلى أسلوب يعتمد أساساً على مهارة الطالب في تقديم جزء من المادة أمام زملائه، ومع أن جميع هذه الأساليب هدفها كشف مدى تحقق أهداف تعليمية محددة، فإن كل واحد منها يمكن أن يقيس مجموعة من الأهداف أو المهارات بطريقة أفضل من الأساليب الأخرى.

وفي جامعة الإسراء يستخدم أعضاء هيئة التدريس أسلوباً أو أكثر من الأساليب التي تم ذكرها، كالاختبارات الموضوعية والمقالية ،وأسلوب إعداد الأبحاث وكتابة التقارير وعرضها، وأحياناً يستخدمون أسلوبين أو أكثر منها.ويبرر استخدام التنوع في أساليب التقويم بأنه يوفر تقويماً أكثر موضوعية وشمولية لمدى تحقيق الأهداف التعليمية. ويسهم في زيادة فاعلية الطلبة ويرفع من دافعيتهم للتعلم، لذا فمن الضروري أن يسأل المدرس نفسه: هل يفضل الطلبة بعض أساليب التقويم أكثر من الأساليب الأخرى؟ وما أثر استخدام أساليب تقويم لا يشعر الطلبة بها أن تقويمهم قد تم بصورة موضوعية دقيقة وعادلة؟ وقد تؤثر أساليب التقويم في الناحية النفسية للطالب، فإما تجعله واثقاً من نفسه وإما تجعله عاجزاً منسحباً من التفاعل في عملية التعلم والتعليم. لذلك قد تؤثر عملية التقويم على مفهوم الذات واتجاهات الطلبة نحو أنفسهم (Oosterhof, 1994).

ومن هنا تبدو أهمية شعور الطلبة بأن أساليب التقويم لا تستخدم فقط لرصد درجاتهم، بل يتبع ذلك مراجعة لإجاباتهم وتصحيحها، لترسيخ المعرفة لديهم، وأن استخدام هذا الأسلوب (أسلوب التغذية الراجعة) من قبل المدرسين يساعد الطلبة على تعلم المادة الدراسية على نحو أفضل (Ingenkamp, 1986).

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات منها رامسدن(Ramsden,1985) ومارتن ورامسدن (Martin & Ramsden, 1987) إلى أن الطلبة اللذين يستخدمون الأساليب السطحية في التعلم يصعب عليهم التكيف مع متطلبات أساليب التقويم التي تكون موجهة لطلبة التعلم العميق.

ويشير كروس وفريري (Cross&Frary, 1996) إلى استخدام بعض المدرسين أساليب تقويم متعددة، بصرف النظر عما إذا كانت تلك الأساليب تشكل خرقاً صريحاً لمبادئ التقويم الصفي. كما تشير بعض الأبحاث السابقة بشكل عام أن تقويم المدرسين لمستوى تحصيل طلبتهم كثيراً ما يكون متخبطاً وعشوائيا يخلط بين مجهود الطالب الشخصي واتجاهه نحو المقرر وتحصيله الدراسي (Brookhart, 1991; Tittle, 1994; Shepard, 2000).

وقد درس نيوبل وييجر (Newble &Jaeger,1983) أثر تغيير أسلوب التقويم في طلبة كلية الطب من خلال استبدال اختبار كتابي باختبار تطبيقي، اعتقد الطلبة أنه أكثر صعوبة، ونتيجة لذلك ركز الطلبة على الاختبار التطبيقي أكثر من تركيزهم على الاختبار الكتابي، مما أثر في أدائهم على الاختبارات الكتابية. وأصبحوا يقضون وقتاً أكبر في المكتبة. وقد فسر نيوبل وييجر ذلك بأن تغيير أسلوب التقويم قد أثر في نمط التعلم لدى الطلبة.

وفي السياق نفسه درس جوليكسون (Gullickson, 1985) أساليب التقويم المستخدمة في جامعة جنوب داكوتا وعلاقة ذلك بالمنهج الدراسي المقرر، وبالمستويات الدراسية على عينة بلغت (٢٩٥) من المدرسين والطلبة، بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين أحد عشر أسلوباً للتقويم، وزعت على مجالات أربعة هي: أربعة اختبارات تحصيلية،

وخمسة اختبارات تتعلق بفاعليات أنشطة الطلبة، واختباران حول الأنشطة السلوكية، شملت اختبارات موضوعية ومقالية، ومناقشات صفية، وتقارير، وكتابة مشروعات وأعمال مخبرية، وملاحظة سلوك الطلبة الفردي والجماعي والتفاعل بينهم. أظهرت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المنهج وأساليب التقويم، وأن قوة هذه العلاقة تعتمد على نمط الأسلوب المستخدم في عملية التقويم.

وتؤدي اتجاهات الطلبة نحو الأساليب المستخدمة في التقويم دوراً مهماً سواءً في توجههم نحو أنماط تعلم معينة أو تفضيلهم لأساليب تقويم محددة (Fredericksen, 1984).

وتناولت دراسات عدة اتجاهات الطلبة نحو أساليب التقويم منها دراسة زولار وبن شيم (Zoller & Ben-Chaim, 1988) أن الطلبة يفضلون أساليب التقويم التي تختصر الوقت ولا تحتاج إلى صعوبة في التذكر، وأن الطالبات يفضلن الاختبارات المنزلية أكثر من الطلبة الذكور، كما أنهن أقل استعداداً لتقديم الاختبارات اللفظية بغض النظر عن شكل ونوع الفقرات المستخدمة في الاختبار.

وتوصل جيلمان وبيركويتز (Gelman & Berkowitz,1993) بعد سؤالهما عينة من طلبة الجامعة بلغت (٣٢٢) طالباً وطالبة حول أرائهم في أساليب التقويم المتبعة من قبل مدرسيهم، إلى أن الطلبة الذكور يفضلون الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد كأسلوب تقويم لتحصيلهم، بينما تفضل الطالبات الاختبارات المقالية.

وأجرى الدوغان (١٩٩٥) دراسة لاتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية كأساليب لتقويم تحصيل الطلبة وفق سنواتهم الدراسية وتخصصاتهم ومستويات تحصيلهم الدراسي على عينة شملت (٣٢٣) من الطلبة الذكور إلى أن اتجاهات طلبة الجامعة نحو الاختبارات الموضوعية أكثر إيجابية من اتجاهاتهم نحو الاختبارات المقالية، وفسر ذلك بأن أسلوب الاختبار الموضوعي أكثر وضوحاً وأقل قلقاً من أسلوب الاختبار المقالي، فضلاً عن أنه أكثر عدلاً وإنصافاً للطالب؛ لأن الدرجة التي تعطى عليه لا تتأثر بذاتية المصحح، كما هو الحال في أسلوب الاختبار المقالي، كما أن الاتجاه لا يتأثر باختلاف السنوات الدراسية والمستوى التحصيلي وتخصص الطالب.

وفي دراسة أخرى أجراها صالح (Salih, 1995) حول تصورات الطلبة نحو كتابة الأبحاث في تخصص اللغة الإنجليزية وآدابها في جامعة اليرموك بينت نتائجها أن الطلبة لا يرغبون في أسلوب كتابة الأبحاث، ويعتقدون أن هذا الأسلوب صعب وغير سار ومسبب للقلق والفزع، واقترح أنموذجاً لإكساب الطلبة مهارة كتابة الأبحاث، وتحسين قدراتهم. مما يساهم في تغيير مواقفهم السلبية تجاه أسلوب كتابة الأبحاث إلى مواقف إيجابية.

ولتفهم الفرق بين أساليب التقويم بين الطلبة الجامعيين من تخصصين مختلفين تتبع برينبوم (Birenbaum,1997) عينة بلغت (٨٥) من طلبة كلية الهندسة و(٨٧) من طلبة كلية

التربية طبق عليهم استبانة لقياس تفضيلاتهم نحو أساليب التقويم، وأشارت النتائج إلى أن، تفضيلات الطلبة اختلفت بدرجة دالة إحصائياً ولصالح التخصصات العلمية.

وفي دراسة محافظة (١٩٩٩) لاتجاهات طلبة الدبلوم العام في التربية بجامعة مؤتة نحو أسلوبين من أساليب التقويم هما: الامتحانات العادية وكتابة الأبحاث، وأجرى الدراسة على عينة بلغت (١٠٦) من المعلمين والمعلمات، وأظهرت النتائج أن الطلبة يفضلون أسلوب كتابة الأوراق البحثية على أسلوب تقديم الامتحانات العادية، وعزا ذلك إلى أن أسلوب كتابة الأوراق البحثية يسمح للطلبة بالتواصل المستمر مع أعضاء هيئة التدريس، ويتيح الاستفادة من ملاحظاتهم، وأن هذا الأسلوب يمنح الطلبة فرصة للتعبير عن أنفسهم وقدراتهم، كما أنه يعطيهم وقتاً أطول لإنجازها، ويجنبهم القلق الذي يشعر به الطلبة من أسلوب الامتحانات.

وأجرى نصار(٢٠٠٤) دراسة كان الهدف منها تعرف إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة، واستخدم مقياساً لأساليب التقويم تتضمن: أسلوب الاختبار، وأسلوب إعداد الأبحاث والتقارير، وأسلوب تقديم جزء من المادة أمام الزملاء، وأسلوب الدمج بين الأساليب السابقة، على عينة بلغت (٣٨٥) من طلبة جامعة الملك سعود، وأشارت نتائج الإحصاء الوصفي إلى وجود فروق في مستوى إدراك بعض أساليب التقويم تبعاً لمتغيري: مستوى التحصيل والتخصص، وكانت الفروق لصالح طلبة التخصصات الإنسانية من ذوي مستوى التحصيل المرتفع.

وتبدى لنا من عرض هذه الدراسات أن الاتجاهات نحو أساليب التقويم المعاصرة أثارت اهتمام الباحثين لتطوير العملية التربوية. كما يلاحظ نقص في هذه البحوث بصورة عامة وفي البيئة العربية بخاصة. وأخيراً، لم تتفق نتائج الدراسات التي تناولت دراسة الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة، كما هو الحال في نتائج دراسة صالح (Salih, 1995) التي أشارت إلى الاتجاه السلبي للطلبة نحو أسلوب إعداد الأوراق البحثية، في حين أكدت نتائج دراسة محافظة (١٩٩٩) الاتجاه الإيجابي نحو هذا الأسلوب.

إن التضارب والتناقض وعدم الاتفاق في الدراسات السابقة حول دور المتغيرات الديموغرافية، ولأهمية التقويم في العملية التربوية ودور الاتجاهات الإيجابية نحو الأساليب المتبعة فيه، بغية الاستفادة منه بشكل فاعل في إحداث التغيير الإيجابي للمتعلم يجعل الباب مفتوحاً في مواصلة البحث في موضوع الاتجاهات نحو أساليب التقويم.

مشكلة الدراسة

يشكل الطالب المحور الرئيس لعملية التقويم، ومن الضروري الاهتمام بمدى تقبله وتفاعله مع هذه العملية، لذا من الضروري تعرّف اتجاهات الطلبة نحو أساليب التقويم المختلفة التي يمكن أن يستخدمها المدرسون، وإن استخدام بعض الأساليب قد يشعر معها

الطالب أن تقويمه غير دقيق، ويجعله يعتقد أن عملية التقويم ليست عادلة، وفيها الكثير من الأخطاء.

ويشير الدوغان (١٩٩٥) أنه نادراً ما ينظر لوجهة نظر الطالب وتفضيلاته بالاعتبار من قبل المدرسين والباحثين عند التخطيط والإعداد للاختبار، ومع تباين نتائج الدراسات حول تفضيلات الطلبة لأساليب التقويم المختلفة تتلخص مشكلة البحث الحالي بالآتي: تعرّف اتجاهات طلبة جامعة الإسراء نحو أساليب التقويم المتبعة في الجامعة، فضلاً عن معرفة الفروق الفردية في هذه الاتجاهات تبعاً لمتغيرات التخصص، والجنس، ومستوى تحصيل الطالب.

أسئلة الدراسة

هدف الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما اتجاهات طلبة جامعة الإسراء نحو أساليب التقويم المختلفة؟

٢. هل هناك فروق في اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم المختلفة، تعزى إلى التخصص كليات (إنسانية، علمية)، والجنس (ذكور، إناث) ، ومستوى التحصيل (مقبول فأدنى، جيد فأعلى) والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة

تسهم الدراسة في تعرّف اتجاهات الطلبة نحو أساليب التقويم لمساعدة أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الأهداف التعلمية المتوقعة، ولإشعار الطلبة بأنهم يشكلون طرفاً فاعلاً في عملية التقويم، وتسهم في دفعهم نحو تحقيق الأهداف، وبذل الجهد، وتنظيم حياتهم الدراسية مما يولد لديهم الرغبة في التحصيل، وربما يسهم في التقليل من حالة القلق المصاحبة للاختبارات. وتعد الاتجاهات أحد أهم العوامل التي تتحكم بنشاط الفرد والتي يمكن أن تساعده في تحقيق أهدافه. إضافة إلى تدني الاهتمام بهذا الموضوع بين الباحثين والدارسين في البيئة العربية بخاصة لذا. تعد هذه الدراسة هامةً وضروريةً وذات قيمة من الناحيتين، النظرية والعملية.

التعريف بالمصطلحات

الاتجاه : هو حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي تنتظم من خلال خبرة الفرد، وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي في استجابته لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة، ويقصد بالاتجاه نحو أساليب التقويم في هذا البحث مدى تفضيل الطلبة لأسلوب من أساليب التقويم المختلفة، كما تقيسه فقرات الاستبانة المعدة لهذا الغرض(صالح، ١٩٨٦).

أساليب التقويم: مجموعة الإجراءات التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإسراء

؛لتحديد درجات الطلبة في المواد الدراسية المختلفة وتشمل: الاختبار، وكتابة الأبحاث والتقارير، والتقديم لجزء من المادة، والتنوع في بعض هذه الأساليب (نصار، ٢٠٠٤).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كليات الآداب والعلوم الإدارية والعلوم التربوية (تخصصات إنسانية)، وكليات الهندسة والحاسوب والصيدلة (تخصصات علمية) المنتظمين في الفصل الثاني للعام الجامعي (٢٠٠٤-٢٠٠٥) والبالغ عددهم (٣١٧٦) طالباً وطالبة موزعين وفق متغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل كما هو موضح في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)

مجتمع الدراسة وفق التخصص والجنس ومستوى التحصيل

التخصص	مستوى التحصيل	الجنس				المجموع	النسبة المئوية٪
		ذكور	النسبة ٪	إناث	النسبة ٪		
تخصصات إنسانية	مقبول فأدنى جيد فأكثر	١٣٧٠	٪ ٥٨,٥	٩٧٠	٪٤١,٥	٢٣٤٥	٪٧٣,٦٨
تخصصات علمية	مقبول فأدنى جيد فأكثر	٦٨٩	٪٨٢,٥	١٤٧	٪١٧,٥	٨٣٦	٪٢٦,٣٢
المجموع الكلي		٢٠٥٩	٪ ٦٥	١١١٧	٪ ٣٥	٣١٧٦	

عينة الدراسة

استخدمت العينة العشوائية الطبقية في اختيار عينة الدراسة؛ لأن اختيار العينة تم على أساس الشعبة، وهي غير متساوية العدد في الكليات العلمية والإنسانية؛ إذ تم اختيار بعض الشعب عشوائياً وبلغ حجم العينة (١٩١) طالباً من طلبة التخصصات الإنسانية والعلمية موزعين على متغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل، تشكل نسبة ٦٪ من مجتمع البحث، كما هو موضح في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

عينة الدراسة حسب الجنس والتخصص (إنسانية، علمية) ومستوى التحصيل

التخصص	مستوى التحصيل	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
التخصصات الإنسانية	مقبول فأدنى	٣١	٣٢	٦٣
	جيد فأكثر	٤٨	١٧	٦٥
المجموع		٧٩	٤٩	١٢٨
التخصصات العلمية	مقبول فأدنى	٢١	١٢	٣٣
	جيد فأكثر	١٦	١٤	٣٠
المجموع		٣٧	٢٦	٦٣
المجموع الكلي		١١٦	٧٥	١٩١

أداة الدراسة

بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة تم إعداد استبانة لقياس اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم المتبعة بالاستفادة من أداة بناها (نصار، ٢٠٠٤) حذفاً وإضافة وتعديلات؛ لقياس إدراكات الطلبة لأساليب التقويم المختلفة. تكونت الاستبانة من قسمين الأول معلومات أساسية وأربعة مقاييس فرعية هي: الاتجاه نحو الاختبار بوصفه أسلوبا تقويميا تعليميا، والاتجاه نحو إعداد الأبحاث والتقارير، والاتجاه نحو أسلوب تقديم جزء من المادة أمام الزملاء، وأخيراً الاتجاه نحو أسلوب الدمج بين الأساليب المختلفة، وقد تم إعادة صياغة الفقرات لتناسب قياس الاتجاه نحو أساليب التقويم المختلفة.

شملت الأداة بصورتها الأولية (٤١) فقرة وفق سلم تدريج رباعي: (أوافق بشدة، أوافق، أعارض، أعارض بشدة)، وأعطيت الفقرات الإيجابية القيم ٤، ٣، ٢، ١، على التوالي وعكست في حالة الفقرات السلبية، لتصبح درجة تعادل الاتجاه بين الموافقة والرفض هي (٢,٥) على الفقرة أقل منها يكون الاتجاه سلبياً، وأعلى منها يكون الاتجاه إيجابياً وهذا ما أشار إليه (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ٣٨٣) باستخدام هذا التدريج، فضلاً عن استخدامه من قبل بعض الباحثين من مثل (Salih, 1995).

صدق الأداة

بهدف تحقيق صدق محتوى الاستبانة تم عرضها على خمسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة، ثلاثة منهم برتبة أستاذ متخصصون في المناهج والقياس والتقويم، وطلب منهم الحكم على مدى وضوح الفقرات وإنتمائها للأبعاد التي صنفت بها، وتم تثبيت الفقرات التي اتفق عليها (٤) محكمين فأكثر حيث تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (٣٧) فقرة، تم استبعاد (٤) فقرات لم تبلغ نسبة اتفاق المحكمين عليها (٨٠٪)، وهو المعيار الذي اعتمد في تثبيت الفقرات في الأداة.

ثبات الأداة

تم حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا الذي يشير إلى درجة الاتساق بين فقرات الاستبانة لفقرات المقاييس الفرعية في قياس الاتجاه نحو أساليب التقويم، فبلغ معامل الثبات الكلي (٠,٨٣) كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأساليب التقويم وللأداة ككل

المجال	الاتساق الداخلي
استخدام أسلوب الاختبار كأسلوب تقويمي وتعليمي	٠,٧٦
استخدام أسلوب إعداد البحوث والتقارير كأسلوب تقويمي	٠,٧٠
استخدام أسلوب تقديم جزء من المادة أمام زملائهم كأسلوب تقويمي	٠,٧٩
استخدام أساليب متنوعة في التقويم	٠,٧٩
الأداة ككل	٠,٨٣

يلاحظ من الجدول رقم (٣) وجود ارتباط عال بين معاملات ارتباط الدرجات على فقرات كل بعد والدرجة الكلية عليه مع الدرجة الكلية على الأداة، مما يشير إلى ثبات مرتفع سواءً للمقاييس الفرعية وللمقياس الكلي، ويؤكد ذلك على درجة الاتساق بين فقرات المقاييس الفرعية، والمقياس الكلي في قياس اتجاهات الطلبة نحو أساليب التقويم.

التحليل الإحصائي

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثلاثي لمعرفة أثر متغيرات البحث (التخصص والجنس ومستوى التحصيل والتفاعل فيما بينها).

عرض النتائج ومناقشتها

بالنسبة للسؤال الأول: نص هذا السؤال على "ما اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم المختلفة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات في الأساليب المختلفة، كما هو موضح في الجداول رقم (٤) و(٥) و(٦) و(٧) و(٨).

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التقويم مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	عدد الفقرات في كل بعد	فقرات الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة الكلية للبعد	متوسط الأهمية النسبية
٤	٨	استخدام أساليب متنوعة في التقويم	٢٣,٠٨	٤,١٢	٣٢	٧٢ ٪
٣	٩	استخدام أسلوب تقديم جزء من المادة أمام زملائهم كأسلوب تقويمي	٢٤,٠٦	٤,٥	٣٦	٦٧ ٪
١	١٢	استخدام الاختبار كأسلوب تقويمي وتعليمي	٣٠,٤١	٤,٠٨	٤٨	٦٣ ٪
٢	٨	استخدام إعداد البحوث والتقارير كأسلوب تقويمي	١٩,٠٨	٤,١٦	٤٢	٦٠ ٪

يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع النسب المئوية لمتوسطات درجات اتجاهات الطلبة نحو أساليب التقويم المختلفة قد تراوحت بين (٧٢-٦٠٪)، مما يشير إلى أن اتجاهات الطلبة نحو هذه الأساليب كانت إيجابية، وكانت النسبة الأعلى لمتوسط اتجاهات الطلبة نحو استخدام أساليب تقويم متنوعة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة يعتقدون أن هذا الأسلوب يأخذ حسنات كل الأساليب، وبالتالي يخفف من عيوب الأساليب الأخرى. يليه أسلوب تقديم جزء من المادة أمام الزملاء حيث بلغت النسبة المئوية لمتوسطه الحسابي (٦٧٪) ثم أسلوب الاختبار بوصفه أسلوبا تقويميا وتعليميا حيث بلغت النسبة لمتوسطه (٦٣٪)، وأشار الجدول أيضاً إلى أن "أسلوب استخدام البحوث والتقارير"، جاء في المرتبة الأخيرة حيث بلغت النسبة المئوية لمتوسطه الحسابي (٦٠٪)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى تخوف الطلبة من مهمة إعداد الأبحاث، وكتابة التقارير لتدني المهارات اللازمة لذلك لديهم. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى تدني امتلاك عينة البحث لمهارات إعداد البحوث وكتابة التقارير.

وأما اتجاهات الطلبة نحو استخدام أسلوب الاختبار بوصفه أسلوبا تقويميا تعليميا فهي موضحة في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأسلوب الأول "أسلوب الاختبار بوصفه أسلوبا تقويميا تعليميا" مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	فقرات الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢	أقدر أن الطلبة ينسون محتوى مادة الاختبار بعد مدة قصيرة	٣,٢٨	٠,٦٨
٩	أرى أن أعضاء هيئة التدريس يناقشون إجابات أسئلة الاختبار بعد توزيع الدرجات	٢,٨٧	٠,٩١
٥	أرى أن معظم الاختبارات تطابق بين محتوى الاختبار والمادة الدراسية	٢,٨٤	٠,٧٧

تابع الجدول رقم (٥)

١١	أعتقد أن أعضاء هيئة التدريس يستفيدون من نتائج الاختبار لتطوير أساليب تدريسهم	٢,٨٠	٠,٩٥
١٠	أرى أن أعضاء هيئة التدريس يشرحون المعلومات غير الواضحة في إجابات الطلبة على اسئلة الاختبار	٢,٧٢	٠,٩٤
٦	أرى أن الاختبار وسيلة تقويمية مناسبة	٢,٦٨	٠,٩٢
١	أعتقد أن القلق المصاحب للاختبار له تأثير إيجابي في زيادة خبرات الطلبة	٢,٥٣	١,٠٠
٤	أعتقد أنني مهما أعدت تقديم الاختبار فإنني سأحصل على درجات متقاربة	٢,٥٣	٠,٩٤
٧	أشعر أن الدرجة التي أحصل عليها في الاختبارات هي درجة عادلة	٢,٤١	٠,٨١
١٢	أظن أن أعضاء هيئة التدريس نادراً ما يستمعون لآراء الطلبة حول الاختبارات	٢,٢٧	١,٠٠
٨	أعتقد أن الاختبار يزيد شعور الطلبة بالإحباط في معظم الأحيان	١,٩٧	٠,٨٩
٣	أرى أن الاختبارات تركز على الجوانب النظرية أكثر من التركيز على الجوانب التطبيقية	١,٨١	٠,٧٢
متوسط الأداء الكلي على فقرات أسلوب استخدام الاختبار كأسلوب تقويمي وتعليمي		٢,٥٦	٠,٣٤

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن الفقرة (٢) المتعلقة بـ"أقدر أن الطلبة ينسون محتوى مادة الاختبار بعد مدة قصيرة"، حازت على الرتبة (١) وتعليل هذا هو أن طرق التدريس كذلك تركز على عملية حفظ المعلومات عن ظهر قلب دون ربطها بعضها ببعض ودون التأكيد بالدرجة الأولى على عمليات التفكير.

وجاءت الفقرة (٩) المتعلقة "أرى أن أعضاء هيئة التدريس يناقشون إجابات أسئلة الاختبار بعد توزيع الدرجات"، وقد جاءت هذه الفقرة في المرتبة (٢). يعد هذا الاتجاه من الاتجاهات الإيجابية عند المدرسين وعند الطلبة، وذلك حتى يقف الطلبة على أخطائهم فيعملون على تصويبها وإلى دعم الجوانب الصحيحة في إجاباتهم.

أما الفقرة (٣) المتعلقة بـ"أرى أن الاختبارات تركز على الجوانب النظرية أكثر من التركيز على الجوانب التطبيقية"، فقد جاءت في ذيل القائمة في الجدول، وهذا عيب قد يكون موجودا في الامتحانات، وربما يعود ذلك إلى طرق التلقين التي يمارسها بعض المدرسين، كما يمكن أن يعود أيضاً إلى أن الطلبة اعتادوا على هذه الطرق ولا سيما أنها من الطرق السهلة. أما الفقرة رقم (٨) المتعلقة "أعتقد أن الاختبار يزيد شعور الطلبة بالإحباط في معظم الأحيان"، فقد جاءت قبل الفقرة الأخيرة مباشرة. إن هذا الإحباط يلازم الاختبارات نتيجة مجموعة معينة من المثيرات التي ارتبطت في خبرة المتعلم عن الاختبار والتقويم.

ا أما بالنسبة لاتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو استخدام "أسلوب إعداد البحوث والتقارير"،بوصفه أسلوبا تقويميا فهي موضحة في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأسلوب الثاني "أسلوب إعداد البحوث والتقارير بوصفه أسلوبا تقويميا"، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	فقرات الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٣	أعتقد أن التقويم باستخدام إعداد الأبحاث والتقارير تنمي قدرات الطلبة	٣,٠٣	٠,٨٩
١٩	أعتقد أن إعداد الأبحاث والتقارير مضيعة للوقت	٢,٨٣	٠,٩٦
٢٠	أعتقد أن تقويم الطلبة من خلال الأبحاث والتقارير من أساليب التقويم الناجحة	٢,٦٤	٠,٩٥
١٤	أرى أن الدرجة على إعداد البحوث والتقارير هي درجة عادلة	٢,٦١	٠,٨٤
١٥	أشعر بالارتياح عندما تتضمن متطلبات المادة إعداد البحوث والتقارير	٢,٥٩	٠,٩٩
١٧	أعتقد أن الأبحاث والتقارير تشكل عبئاً مادياً على الطلبة	٢,١٥	٠,٨٩
١٨	أرى أن تقويم الأبحاث والتقارير يتأثر بأسلوب إخراجها أكثر من المعلومات المتضمنة فيها	٢,٠٣	٠,٧٧
١٦	اشعر أن بعض أعضاء هيئة التدريس لا يقرأون الأبحاث والتقارير التي يعدها الطلبة	٢,٠٠	٠,٩٠
متوسط الأداء الكلي على فقرات أسلوب إعداد الأبحاث والتقارير كأسلوب تقويمي		٢,٤٨	

يتضح من الجدول رقم (٦) المتعلقة بـ"أن الفقرة رقم (١٣) أعتقد أن التقويم باستخدام إعداد البحوث والتقارير تنمي قدرات الطلبة"، جاءت في المرتبة الأولى، وهذا الشعور يكون صحيحاً في حالة قيام الطلبة بإعداد البحوث والتقارير بأنفسهم، وفي حالة تسلموا من مدرسهم تغذية راجعة صحيحة وبالطرق الصحيحة، وجاءت الفقرة (١٩) المتعلقة بـ"أعتقد أن إعداد البحوث والتقارير مضيعة للوقت"، فقد جاءت في المرتبة (٢) وهذا صحيح أيضاً إذا لم يحصل الطلبة على تغذية راجعة من المدرس، وإذا قام بالبحث أو التقرير دون تدريب وتهيئة وتوعية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة صالح (Salih, 1995) التي أشارت نتائجها إلى أن الطلبة لا يرغبون في أسلوب كتابة الأبحاث والتقارير، ويعتقدون أن هذا الأسلوب غير سار وصعب ومسبب للقلق والفزع، واقترح أنموذجاً لتعليم الطلبة مهارات كتابة الأبحاث والتقارير وتحسين قدراتهم وتغيير مواقفهم السلبية تجاه هذا الأسلوب إلى مواقف إيجابية.

وجاءت فقرة (١٦) المتعلقة بـ "أشعر أن بعض أعضاء هيئة التدريس لا يقرؤون الأبحاث والتقارير التي يعدها الطلبة"، في المرتبة قبل الأخيرة. وجاءت فقرة (١٨) المتعلقة بـ"أرى أن تقويم الأبحاث والتقارير يتأثر بأسلوب إخراجها أكثر من المعلومات المتضمن"، فيها في المرتبة قبل الأخيرة.

مما قد يشير إلى إحساس بعض الطلبة لغياب العدالة في تقييم المدرسين للأبحاث والتقارير التي يعدونها، ومن الملاحظ أن متوسط درجات اتجاه الطلبة نحو هذا الأسلوب قد بلغ (١٩,٠٨)، وهو أقل من المتوسط النظري مما يشير إلى اتجاه سلبي نحو هذا الأسلوب، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (محافظة، ١٩٩٩)، ويمكن أن يعزى إلى

ذلك أن تقدير المعلم للطالب وإعطاءه درجات قد يكون أحياناً عطية منه على عمل أو مشروع سلمه كاملاً أكثر من كون هذا العمل ممثلاً للتحصيل الدراسي للطالب، وهذا ما توصل إليــه بروكهارت (Brookhart, 1991) من أن ممارسات المعلمين في تقدير درجات طلبتهم لا تتسق مع معايير خبراء القياس والتقويم التربوي.

أما بالنسبة لاتجاهات الطلبة نحو أسلوب "تقديم جزء من المادة أمام الزملاء بوصفه أسلوبا تقويميا"، فهي موضحة في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأسلوب الثالث'' تقديم جزء من المادة الدراسية أمام الزملاء'' مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

الرقم في الاستبانة	فقرات الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٢	أرى أن استخدام أسلوب التقديم في التقويم يزيد من اهتمام الطالب بالمادة التعليمية	٣,٠٥	٠,٧٤
٢١	أعتقد أن التقويم من خلال أسلوب التقديم لجزء من المادة يعتمد على معايير واضحة ودقيقة	٣,٠٣	٠,٧٥
٢٧	أعتقد أن التقويم بأسلوب التقديم يتيح فرص التفاعل الإيجابي بين المدرس والطلبة	٣,٠٣	٠,٩٠
٢٥	أعتقد أن التقويم من خلال أسلوب التقديم يزيد من فرص التنافس الإيجابي بين الطلبة	٢,٩٥	٠,٨٥
٢٨	أتمنى أن يستخدم أسلوب التقديم في تقويم المواد التعليمية	٢,٨٠	٠,٩١
٢٩	أرى أن أسلوب التقديم هو أسلوب تقويم غير فعّال	٢,٦٤	٠,٩٣
٢٣	اشعر أن التقويم وفق أسلوب التقديم فيه درجة من التحيز	٢,٣٠	٠,٩١
٢٤	أعتقد أن التقويم بأسلوب التقديم يتصف بعدم الدقة	٢,٢٨	٠,٨٥
٢٦	اشعر أن التقويم بأسلوب التقديم يمكن أن يسبب بعض المشكلات (الخجل، الخوف)	١,٩٨	٠,٨٩
متوسط الأداء الكلي على فقرات أسلوب إعداد تقديم جزء من المادة		٢,٦٧	٠,٥٠

يتضح من الجدول رقم (٧) أن الفقرة (٢٢) المتعلقة بـ "أرى أن استخدام أسلوب التقديم في التقويم يزيد من اهتمام الطالب بالمادة التعليمية"، جاءت في المرتبة (١)، وجاءت الفقرة (٢١) المتعلقة بـ "أعتقد أن التقويم من خلال أسلوب التقديم لجزء من المادة يعتمد على معايير واضحة ودقيقة"، جاءت في المرتبة (٢). إن التخطيط للتقديم ووضع تعليمات واضحة له يدركها الطالب وتقديم تغذية راجعة من المدرس ومن الطلبة يزيد من اهتمام الطالب بالمادة وتزيد من ثقته بنفسه.

ويتضح أيضاً أن الفقرة (٢٦) المتعلقة بـ"أشعر أن التقويم بأسلوب التقديم يمكن أن يسبب بعض المشكلات "الخجل، الخوف"، جاءت في المرتبة الأخيرة وجاءت الفقرة رقم (٢٤) المتعلقة بـ"أعتقد أن التقويم بأسلوب التقديم يتصف بعدم الدقة"، جاءت في المرتبة قبل الأخيرة. يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى سيطرة المشاعر الانفعالية على الطالب في أثناء التقديم وحساسيته من تعليقات مدرسه غير الإيجابية أحياناً وتعليقات زملائه.

أما اتجاهات طلبة جامعة الإسراء حول "استخدام التنوع في أساليب التقويم"، فهي موضحة في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأسلوب الرابع "استخدام أساليب متنوعة في التقويم"، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٠	أرى أن تعدد أساليب التقويم للمادة التعليمية يشتت تركيز الطلبة	٣,٢٨	٠,٧٨
٣٤	أعتقد أن تعدد أساليب التقويم للمادة هو إجراء إيجابي ومقبول	٣,٠٩	٠,٧٥
٣١	أعتقد أن التنوع في أساليب التقويم يزيد من فرص الطالب لتحسين درجته	٣,٠٦	٠,٨٨
٣٢	أرى أن التنوع في أساليب التقويم يراعي الفروق الفردية بين الطلبة	٣,٠٣	٠,٨٨
٣٧	أرى أن تعدد أساليب التقويم يشجع الطلبة على استخدام المكتبة وخدماتها	٣,٠٢	٠,٨٩
٣٦	أؤيد تعدد أساليب التقويم في المواد الدراسية لأنها تساعد الطالب على استغلال وقته	٢,٩٦	٠,٨٦
٣٣	أعتقد أن التعدد في أساليب التقويم يزيد من اقتناع الطلبة بعدالة التقويم	٢,٨٧	٠,٨١
٣٥	أعتقد أن تنوع أساليب التقويم يثير عدم الارتياح لدى الطلبة	٢,٥٢	٠,٨٦
متوسط الأداء الكلي على فقرات أسلوب التنوع في أساليب التقويم		٢,٩٨	٠,٥٤

يتضح من الجدول رقم (٨) أن الفقرة رقم (٣٠) المتعلقة بـ"أرى أن تعدد أساليب التقويم للمادة التعليمية يشتت تركيز الطلبة"، جاءت في المرتبة الأولى، وأن الفقرة رقم (٣٤) المتعلقة بـ "أعتقد أن تعدد أساليب التقويم للمادة هو إجراء إيجابي ومقبول"، جاءت في المرتبة الثانية.

ومن الملاحظ أن اتجاه الطلبة نحو استخدام أساليب تقويم متنوعة كان إيجابيا، ويمكن تفسير ذلك بأن تعدد أساليب تقويم تحصيل الطلبة يمكن أن يتيح لهم فرصة أكثر موضوعية في تقويم تحصيلهم.

إن تعارض هاتين الفقرتين ربما يعود إلى خبرة الطالب حول تنوع أساليب التقويم وطريقة معاملة المدرس، وتحقيق الطالب لمطالب كل أسلوب من أساليب التقويم غير سليمة وعشوائية، ويظهر ذلك عملياً عند تداخل إعداد وتسليم الأبحاث مع مواعيد الاختبارات.

ويتضح من الفقرة (٣٥) المتعلقة بـ"أعتقد أن تنوع أساليب التقويم يثير عدم الارتياح لدى الطلبة"، جاءت في المرتبة الأخيرة، ويتضح من الفقرة (٣٣) المتعلقة بـ"أعتقد أن التعدد في أساليب التقويم يزيد من اقتناع الطلبة بعدالة التقويم"، جاءت في المرتبة قبل الأخيرة.

إن المدرس الذي يستخدم أساليب تقويم متنوعة استخداماً فعالاً ومخططاً يشعر طلبته بعدالة التقويم، وبعكس ذلك إذا استخدم المدرس أساليب التقويم المتنوعة فسيشعر طلبته بعدم الارتياح.

بالنسبة للسؤال الثاني: نص هذا السؤال على "هل هناك فروق في اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم المختلفة تعزى إلى التخصص كليات (إنسانية، علمية)،

والجنس (ذكور، إناث)، ومستوى التحصيل (مقبول فأدنى، جيد فأعلى) والتفاعل بينها؟"
للإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل التباين الثلاثي والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٩)

تحليل التباين الثلاثي لأثر التخصص والجنس ومستوى التحصيل والتفاعل بينها

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف F	مستوى الدلالة
التخصص	٥,٥٤	١	٥,٥٤	٠,٠٤	٠,٨٥
الجنس	٢,١٥	١	٢,١٥	٠,٠١	٠,٩٠
مستوى التحصيل	٦١٢,٥٢	١	٦١٢,٥٢	٤,١٣	٠,٠٤
التخصص x الجنس	٢٧٧,٤٥	١	٢٧٧,٤٥	١,٨٧	٠,١٧
التخصص x مستوى التحصيل	١٤,٨٢	١	١٤,٨٢	٠,١	٠,٧٥
الجنس x مستوى التحصيل	٤٦,١٦	١	٤٦,١٦	٠,٣١	٠,٥٩
التخصص x الجنس x مستوى التحصيل	٥٧٢,٤٨	١	٥٧٢,٤٨	٣,٨٦	٠,٠٦
الخطأ	٢٧١٤٠,٧٨	١٨٣	١٤٨,٣١	-	
الكلي	٢٨٦٧١,١٢	١٩٠			

يلاحظ من الجدول رقم (٩) أن قيمة ف بالنسبة لمستوى التحصيل كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في حين لم تكن قيم ف للمتغيرات الأخرى، وكذلك التفاعل بينها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، ويستنتج من ذلك أن اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم، تزداد إيجابية كلما ارتفع مستوى التحصيل لديهم. كما يستنتج أيضاً أن اتجاهات الطلبة نحو أساليب التقويم لا تختلف باختلاف تخصصهم وجنسهم، أو التفاعل بين التخصص والجنس ومستوى التحصيل.

وقد يرجع ذلك إلى أنه مع ارتقاء المستوى التحصيلي للطلبة فإنهم يكونون أكثر استعداداً للتكيف مع متطلبات أساليب التقويم المختلفة بهدف المحافظة على مستوياتهم التحصيلية ويعزز ذلك المكاسب النفسية والاجتماعي،ة وقد ترتبط هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (Martin & Ramsden, 1987; Ramsden, 1985) من أن الطلبة الذين يستخدمون الأساليب السطحية في التعلم يواجهون صعوبة كبيرة في التكيف مع متطلبات التنوع في أساليب التقويم .

التوصيات

وفي ضوء ما سبق عرضه من أسس نظرية ودراسات سابقة، وما أشارت إليه نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١.ضرورة التعاون مع الطلبة وإتاحة الفرصة لهم في اختيار أسلوب التقويم الأكثر مناسبة لهم، ما لم يتعارض ذلك وأهداف المادة ومعايير التقويم.
٢.تبني المدرسين في الجامعة أسلوب التقويم بالأساليب المتعددة.
٣.إن اتجاهات الطلبة نحو أساليب التقويم المختلفة قد لا تعود بالضرورة إلى مزايا أوسلبيات كل نوع منها، وإنما قد يكون هذا الاتجاه نتيجة لخبرات الطالب مع بعض أساليب التقويم.
٤.تشجيع المدرسين على الاستمرار في مناقشة طلبتهم في إجاباتهم بعد توزيع الدرجات.
٥.استخدام أساليب تقويم متنوعة بطرق سليمة وهادفة ومخططة، حتى يقبلها الطلبة وتكوِّن لديهم الاتجاهات الإيجابية نحوها.

ويوصي الباحثان بإجراء دراسات وأبحاث أخرى حول أثر عوامل أخرى لها علاقة بالاتجاهات نحو أساليب التقويم.

المراجع

الدوغان، عبد الله (١٩٩٥). اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية. **مجلة جامعة الملك سعود**، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، **٧**(٢٢)، ٢٤٩-٢٧٤.

الديب، فتحي (١٩٩٣). التقويم وبناء الاختبارات في التعليم الجامعي. **مجلة العلوم التربوية** جامعة القاهرة، **١**(١)، ١٠٧-١١٧ .

صالح، قاسم حسين (١٩٨٦). **اتجاهات المرأة نحو الرجل المعوق**، دراسة ميدانية أعدت للمؤتمر العلمي الخاص لمعوقي الحرب، بغداد -العراق.

عبد الرحمن، سعد (١٩٩٨). **القياس النفسي النظرية والتطبيق** (ط ٣). القاهرة: دار الفكر العربي.

محافظة، سامح (١٩٩٩). اتجاهات طلبة الدبلوم العام في التربية نحو الامتحانات العادية وكتابة الأوراق البحثية جامعة مؤتة. **شؤون اجتماعية، ١٦**(٦٣)، ٤١-٥٦.

نصار، يحيى حياتي (٢٠٠٤). إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم وللاختبار كأداة تعليمية وعلاقة ذلك بتخصصاتهم ومستوياتهم التحصيلية. **المجلة التربوية، ١٨**(٧٠)، ١١-٧١.

Birenbaum, M. (1997). Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations. **Higher Education**, **33** (1), 71-89.

Brookhart, S. M. (1991). Grading practices and validity. **Educational Measurement: Issues and Practice, 10**, 35-36.

Cross, L. H., & Frary, R. B. (1996) **Hodge Podge grading: Endorsed by students and teachers alike**. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, New York.

Fredericksen, N. (1984). The real test bias influences of testing and learning. **American Psychologist**, **39**, 193-202.

Gelman, E. S. & Berkowitz, M (1993). Test items type: What students prefer and why. **College Student Journal**, **27**, 17-26.

Gullickson, A. R. (1985). Students evaluation techniques and their relation ship to grade and curriculum. **Journal of Educational Research**, **79**(2), 96-100.

Hopkins, K. D., Stanley, J. C., Hopkins, BR (1990). **Educational and psychological measurement and evaluation**, (7th ed.) Englewood cliffs, NJ: Prentice- Holl.

Ingenkamp, K. (1986). The possible effects various reporting methods on learning outcomes: **Studies in Educational Evaluation**, **12**, 341-350.

Martin, E, & Ramsden (1987). Learning skills and skill in learning. In, J. T. Richardson, M.W Eysenck, & D. W. Piper (Eds). **Student learning Research in education and cognitine psychology** (pp. 123-139), Miltan Keynes, England, Open University Press and Society for Research into Higher Education.

Newble, D. & Jaeger. K. (1983). The effect of assessment and examinations on the learning of medical student. **Medical Education**, **17**. 25-31.

Oosterhof, A. (1994). **Classroom applications of educational measurement**, (2nd ed.) New Jersey: Mccmillan pubishing company.

Ramsden, P. (1985). Student learning: Research retrospect and prospect **Higher Education Research and Development**, **4**, 51-69.

Salih, Mahmud (1995). **Students' perceptions of writing English**. Term papers.

Shepard. L. A. (2000). **The role of assessment learning culture.** Paper presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association Chicago.

Stiggins, R. J. (2001). Secondary teachers "classroom assessment and grading practices. **Educational Measurement: Issues and Practice**. **20**(1), 20-32.

Tittle, C. K. (1994). Toward and educational psychology of assessment for teaching and learning: Theories contexts, and validation arguments. **Educational Psychologist**, **29**, 42-162.

Zoller, U. & Ben- Chaim, D. (1988). Interaction between examination type, anxiety state, and academic achievement in college science: An actionoriented research. **Journal of Research in Science Teaching**, **26**, 65-77.

111
المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

أثر برنامج إرشاد جمعي بطريقة العلاج الواقعي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى عينة خاصة من الطلبة الأيتام

أ.د. أحمد عبد المجيد الصمادي
مركز الانتساب الموجه- كلية التربية
جامعة الإمارات العربية المتحدة

فايز كريم أحمد الزعبي
وزارة التربية والتعليم
مملكة البحرين

112
المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

أثر الإرشاد الجمعي بطريقة العلاج الواقعي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى عينة خاصة من الطلبة الأيتام

أ.د. أحمد عبد المجيد الصمادي
مركز الانتساب الموجه- كلية التربية
جامعة الإمارات العربية المتحدة

فايز كريم أحمد الزعبي
وزارة التربية والتعليم
مملكة البحرين

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الإرشاد الجمعي بطريقة العلاج الواقعي التي طورها وليام جلاسر في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى عينة خاصة من الأطفال الأيتام .

شارك في الدراسة (٣٠) طفلاً من الأطفال الأيتام من المرحلة العمرية التابعة لجمعية مبرة الملك حسين الخيرية لرعاية الأيتام بإربد، حيث وزّع أفراد الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين: المجموعة التجريبية وعددها (١٥) طفلاً، والمجموعة الضابطة وعددها (١٥) طفلاً، وقد تلقت المجموعة التجريبية برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى نظرية العلاج الواقعي، بينما لم تتلق المجموعة الضابطة أي برنامج إرشادي.

واشتمل البرنامج الإرشادي المستند إلى نظرية العلاج الواقعي على (١٤) جلسة إرشادية تطلب تطبيقها حوالي شهرين، حيث اعتمد الباحثان في تطبيق البرنامج على تدريب الأطفال الأيتام خلال كل جلسة إرشادية، بالإضافة إلى الواجبات والتدريبات التي يؤديها الأطفال على شكل واجبات بيتية يقوم المرشد بمتابعتها بشكل مستمر.

تم استخدام اختبار (ت) لتحليل النتائج التي أظهرت وجود أثر لبرنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى نظرية العلاج الواقعي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/٤/١٧ م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/٤/١٧ م

Effect of A Reality Group Counseling Upon Social Responsibility Among Selected Orphan Students

Prof.Ahmad A. Smadi
Education College
United Arab of Emirates

Fayez Alzuabi
Ministry of Education
Kingdom Of Bahrain

Abstract

This study aimed at identifying the effect of Reality Group Counseling in developing the social responsibility among a special sample of orphan Students. The study was conducted on (30) orphan children at king Hussein charity center for orphan children at Irbid city, where these subjects were assigned randomly to one of two, experimental, or control groups of (15) subjects each. The experimental group received a reality group-counseling program, whereas the control group received no counseling or treatment. The reality counseling program consisted of (14) counseling sessions lasted for about two months, during each session, in addition to the assignment followed constantly by the counselor.T- Test was used to analyses the results and reveled a main effect of the reality counseling program in the development and the improvement of social responsibility among the experimental as compared with the control group.

114
المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

أثر الإرشاد الجمعي بطريقة العلاج الواقعي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى عينة خاصة من الطلبة الأيتام

أ.د. أحمد عبد المجيد الصمادي
مركز الانتساب الموجه- كلية التربية
جامعة الإمارات العربية المتحدة

فايز كريم أحمد الزعبي
وزارة التربية والتعليم
مملكة البحرين

المقدمة

يعد العلاج الواقعي (Reality Therapy, RT) المبني على نظرية الاختيار من الاتجاهات الحديثة في مجال الإرشاد النفسي، ومؤسس هذا الاتجاه هو الطبيب الأمريكي وليام جلاسر William Glasser الذي قام بنشر آرائه من خلال سلسلة من الكتب على مدى خمسة عقود، عبر تطور تاريخي ما زال مستمراً حتى هذه اللحظة، والعلاج الواقعي المبني على نظرية الاختيار (CT/RT) تيار أساسي في الإرشاد النفسي، و يدرس حالياً في العديد من برامج الإرشاد النفسي الرئيسة في الكليات والمعاهد والجامعات عبر العالم (Howatt, 2001).

ركزت النظرية على مفاهيم أساسية من أبرزها مفهوم المسؤولية ، لما لهذا المفهوم من أثر واضح في تحقيق النجاح والشعور بالسعادة لدى الأفراد الذين يتبنون سلوكيات مسئولة، تقودهم إلى النجاح والتقدم. ينظر العلاج الواقعي إلى الإنسان نظرة إيجابية متفائلة، حيث يثق جلاسر بقدرة الأفراد على اتخاذ قراراتهم لأنهم عقلانيون قادرون على حل مشاكلهم، وهم بالتالي مسئولون عن تصرفاتهم و عن كل سلوكياتهم (الزيود، ١٩٩٨).

يؤكد جلاسر (Glasser, 1989) أن لكل فرد هوية فريدة ومنفصلة، والهوية ليست أن تعمل عكس الآخرين وتخالفهم، وإنما هي مفهوم ذاتي يسهل الاندماج مع الآخرين، وهذه الحاجة موجودة في جميع الثقافات. ويميز جلاسر بين نوعين من الهوية وهما الهوية الناجحة (Success Identity)، والهوية الفاشلة (Failure Identity) فالناس الذين لديهم هوية ناجحة يرون أنفسهم نشطين ومؤهلين وجديرين بالاحترام، وقادرين على ضبط أمور حياتهم، أما الذين لديهم هوية فاشلة يرون أنفسهم عاجزين وغير مؤهلين (الشناوي، ١٩٩٤).

وجّه انتقاد إلى جلاسر أن هناك حاجة أو دليلا أقوى على أن المعالجة الواقعية قد نجحت قبل أن يستمر في البحث عن طريقة لتفسيرها، فالعلاج الواقعي في جوهره فن التغيير، فقد تأثر جلاسر بورز (Powers) صاحب كتاب السلوك: ضبط الإدراك :Behavior وكيف

شجعه ذلك على استكشاف أفكار المعالجة الواقعية قبل أن يقوم بأية دراسة. وقد قام بورز بتعليم نظريته لجلاسر بناءً على طلب جلاسر، وبعد التأمل والتفكير لمدة تسع سنوات ألف جلاسر كتاباً كان أول محاولة له في تفسير السلوك الإنساني وهو محطات العقل (the mind Stations of)(Howatt, 2001).

وفي عام ١٩٨٤ أصدر جلاسر كتابه نظرية الضبط (Control Theory) وفيه بين أعمال جلاسر وأعمال بورز، وبين أن هناك القليل من التشابه بينهما، ثم أخذ جلاسر نظريته في اتجاه آخر عن طريق ربط المكونات الجوهرية للحاجات الأساسية التي فسرها أصلاً في العلاج الواقعي (Lennon, 2000).

لمساعدة شخص ما في إيجاد الهوية الناجحة أو المحافظة عليها قام جلاسر (Glasser, 1989) بوصف سبع خطوات إرشادية مجتمعة تمثل حجر الزاوية للعلاج الواقعي:

١- المشاركة/ الاندماج Involvement: فيجب على المرشد أن يكوّن علاقة حقيقية وصادقة مع المسترشد، ويجب أن يصبح المرشد والمسترشد أصدقاء وأن يرتبطوا بطريقة مفتوحة وأصيلة، فالمشاركة هي الأساس لعملية العلاج الواقعي وأهم خطواتها.

٢- السلوك الحاضر Present behavior: على المرشدين أن يتعاملوا مع السلوك الحالي والقضايا الآنية، ويجب أن لا ينظروا إلى الماضي وإلى الأسباب التي أدت إلى تبني المسترشدين لأشكال سلوكهم الحالي، كذلك يجب على المرشدين التعامل عموماً مع السلوك بدلاً من مناقشة المشاعر .

٣- الحكم القيمي Value Judgment: يساعد المرشد المسترشدين في عمل أحكام قيمية على تصرفاتهم، وبعدها على المسترشدين أن يقرروا إذا أرادوا تغيير تصرفاتهم وتغيير الطريقة التي يعيشون بها في الوقت الحالي.

٤- خطة العمل الإيجابية Positive plan of Action: على المرشد بعد ذلك مساعدة المسترشد في وضع الأهداف وتعريف الخطط لتحقيق تلك الأهداف، ويجب أن تكون الخطة مكتوبة بالتفصيل خطوة بخطوة لكل مرة.

٥- الالتزام Commitment: يجب أن يلزم المسترشدون أنفسهم بالخطط، ويجب أن يكونوا مسؤولين عن تصرفاتهم، ولا يقبل منهم عمل الخطط المعتمدة على سلوك الآخرين.

٦- لا أعذار No Excuses: إذا لم يحقق المسترشدون التزاماتهم، فلا يقبل المرشد أي أعذار حتى لو كانت أعذاراً مقبولة، فالمرشد وببساطة يتجاهل الأعذار ويساعد المسترشدون على بناء خطط جديدة أكثر واقعية.

٧- لا عقوبة No Punishment: لا يقوم المرشد بمعاقبة المسترشدين بالتهديدات اللفظية أو المادية، وإذا لم يقم المسترشدون بمتابعة وتنفيذ خططهم فعلى المرشد أن يعيد حساباته في الخطوة السابقة وهكذا(Wubbolding, 2000). ويؤكد خلال تدريسه العلاج الواقعي للمرشدين أن العديد منهم يجيب بشكل أولي بالقول بأن الخطوات السبع خطوات شعورية ،يمكن القيام بها وبسهولة من قبل المسترشدين، ولكن وبعد جلسات لعب الدور، وخبرات

الميدان تحت الإشراف، وصل المرشدون إلى مستوى أعلى من الإدراك بخصوص الخطوات السبع مدركين أنها أكثر صعوبة في التنفيذ مما تبدو في النقاش.

إن النقص الظاهر في المسؤولية الاجتماعية (Social Responsibility) لدى أفراد المجتمع أصبح أمراً ظاهراً لكل ملاحظ لشؤون المجتمع، ومن هذا المنطلق تبرز الدعوة إلى تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الأفراد، لأن تربية الإنسان على تحمل المسؤولية تجاه ما يصدر عنه من أقوال وسلوكيات هي مسألة على قدر كبير من الأهمية، لما لها من أثر في نظم الحياة داخل المجتمعات الإنسانية، فالأفراد المسؤولون عن أعمالهم تتميز حياتهم بالاستقرار والطمأنينة والأمن النفسي والاجتماعي، كما أن تهاون الأفراد في تحمل المسؤولية يؤدي إلى اتساع الفجوة بين العلاقات الإنسانية، ويمزق الروابط ويبرز أسباب التحطم في المجتمع من هنا فإن موضوع المسؤولية الاجتماعية، يصبح قضية تربوية واجتماعية وأخلاقية ودينية وقيمية، تستدعي التركيز عليها داخل الطبقات الاجتماعية عامة لما تنطوي عليه من دلالات قيمية لحياة الإنسان (أيوب، ١٩٨٥؛ طاحون، ١٩٩٠).

وأجريت العديد من الدراسات لاختبار فعالية نظرية العلاج الواقعي في العديد من المواقف، ومع العديد من الفئات الاجتماعية، فقد قام هي كيم (Hee kim, 2002) بتقصي أثر برنامج علاجي واقعي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال المدارس الابتدائية في كوريا، إذ قام بتطوير برنامج علاجي واقعي لتنمية السلوك المسئول اجتماعياً عند الأطفال، وكشف فعالية هذا البرنامج، وقام الباحثان بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة، حجم كل مجموعة ١٣ طالباً، وقام بتطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية لمدة ثمانية أسابيع، وأوضحت نتائج التحليل الإحصائي وجود تحسن ملموس في مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء المجموعة التجريبية، بعد تطبيق الاختبار البعدي ومقارنته بالاختبار القبلي.

وقام عباس (Abbass, 1999) بدراسة نظرية حول استخدام أساليب نظرية الاختيار/ العلاج الواقعي في غرفة الصف، وانعكاسات ذلك على سلوكيات الطلبة في مدارس سانت ماري (Saint Mary) في كندا، حيث هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف الأفكار الرئيسة في نظرية الاختيار/ العلاج الواقعي وتقديم المساعدة للطلبة؛ لفهم سبب السلوك غير المسؤول، وكيف يكونون مسئولين عن تصرفاتهم. وقد تبين للملاحظ بعد تطبيق البرنامج النظري للعلاج الواقعي أن الطلبة أصبحوا أكثر مسؤولية عن تصرفاتهم وقراراتهم، والتمكن من اختيار ما يريدون.

وقام بلوك (Block, 1995) بدراسة لفحص أثر العلاج الواقعي من خلال جلسات إرشاد الجماعة الصغيرة؛ لتعزيز مستوى مفهوم الذات عند طلبة المدارس الابتدائية. حيث خضع ١٣ طالباً من الصف الخامس والسادس الابتدائي لجلسات إرشادية، وتلقت الجماعة ٦ جلسات، مدة كل جلسة خمس وأربعين دقيقة، على مدار ٦ أسابيع مع إدخال المبادئ والأساليب الأساسية للعلاج الواقعي في كل جلسة لغاية تنمية مفهوم الذات لدى أعضاء

الجماعة الإرشادية التجريبية، بينما لم تتلق المجموعة الإرشادية الضابطة أي برنامج، وتم تطبيق القياس البعدي بعد انتهاء البرنامج، ومن نتائج التحليل الإحصائي تبين أن العلاج الواقعي فعّال في تنمية مفهوم الذات الكلي لدى طلبة المدارس الابتدائية المقاس بأداة بيرس–هاريس .(Pires-Harris).

وقامت هاريس (Harris,1993) بتقييم أثر العلاج الواقعي كجزء من برنامج للحد من جنوح المراهقات، وتنمية السلوك المسئول لطالبات المدارس المتوسطة. وتم تطوير برنامج وتطبيقه لمدة فصل دراسي، عن طريق دراسة الوضع الاقتصادي للأسرة في مدرسة ماتاموسكيت (mattamuskeet) في مقاطعة هايد، شمال كارولينا، وتم اختيار مجموعتين من ٢٧ طالبة، بشكل عشوائي للمشاركة في الدراسة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة تلقت تعليماً حول العلاج الواقعي. ومجموعة لم تتلق تعليماً حول العلاج الواقعي. وتم استخدام مقاييس تقدير الذات، ومركز الضبط، ومهارات اتخاذ القرار، كعوامل توقع للسلوك المسئول في الدراسة، وكانت هناك زيادة ذات دلالة في مقياس تقدير الذات لدى الطالبات اللواتي تلقين تعليماً في العلاج الواقعي، و لم تكن هناك فروق ذات دلالة في مركز الضبط لدى تلك المجموعتين، وكانت الطالبات اللواتي شاركن في التدريب على العلاج الواقعي قادرات على التمييز بين السلوكيات المسئولة والسلوكيات غير المسئولة. وذكر معظمهن أن عملية العلاج الواقعي، كانت مفيدة لمساعدتهن على اختيار السلوكيات المسئولة لاحقاً.

وقامت ساندي (Sandy, 1989) بتقييم أثر برنامج علاج واقعي في تنمية سلوكيات الشباب المنحرفين أخلاقياً في إحدى المدارس الثانوية في مقاطعة تمبل (Temple)، وتم تدريب الكادر على برنامج العلاج الواقعي، حيث أشارت النتائج إلى أن الخطوات الأولية للعلاج الواقعي كانت تقوم بنجاح، وأن هناك تغيرات إيجابية ذات دلالة في مفهوم الذات وفي مفهوم الأسرة. أما الخطوات اللاحقة من برنامج العلاج الواقعي والأكثر دقة فقد دلت على النمو وتطور المسؤولية عند هؤلاء الشباب، والتخطيط المستقبلي في السلوك الصادر عنهم.

قامت سوزن (Susan,1988) بفحص قدرة العلاج الواقعي على تحسين السلوكيات المسئولة داخل الحجرة الصفية من خلال العمل التعاوني المشترك من قبل المدرس والطلبة في إحدى مدارس ولاية فرجينيا، وشارك في الدراسة (١٥) طالباً من الصف الرابع الأساسي حيث ظهرت مشاكل سلوكية مثل عدم الالتزام، والعدوانية، والسلوك بدون هدف، والغياب المتكرر، وقامت الباحثة باستخدام أساليب العلاج الواقعي في خفض هذه السلوكيات واستبدالها بسلوكيات أكثر فائدة، حيث أشارت البيانات أن العلاج الواقعي قد زاد من مستوى السلوك المسئول لكل الطلاب أثناء التدريس، وأشارت بيانات المتابعة إلى المحافظة على مستويات السلوك المسؤول التي كانت أعلى من معدلها الأساسي لكل أفراد العينة.

مشكلة الدراسة

يعد موضوع العلاج الواقعي/نظرية الاختيار من المواضيع التي لم تحظ بدراسات كافية في مجال دراسات علم النفس والإرشاد النفسي بشكل خاص، وإثبات ملاءمتها ونجاحها في العملية التربوية حيث إن العلاج الواقعي يعد المسؤولية الاجتماعية من المحاور التي ترتكز عليها النظرية، لأن المسؤولية الاجتماعية تعد سبباً ملحاً في تقدم المجتمعات ونجاحها؛ ذلك بأن المجتمع بحاجة إلى الفرد المسئول اجتماعياً بقدر حاجته إلى الفرد المسئول مهنياً وقانونياً. والمسؤولية الاجتماعية ترتبط بالوسط الاجتماعي الذي يعيشه الفرد، حيث ركزت الدراسة على عينة من الأيتام؛ ذلك بأن هذه العينة علاقاتها مع البيئة الاجتماعية من حولها محدودة بسبب عدم توفر قاعدة البناء الاجتماعي الأساسية ألا وهي الأسرة.

تكمن مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحثين لنقص عام في مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى عينة من الأيتام، وذلك عندما قامت إدارة المبرة بدمج عدد منهم في المدارس الحكومية، ومن هنا تبرز ضرورة الكشف عن فعالية برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى نظرية العلاج الواقعي التي طورها وليام جلاسر في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الأطفال الأيتام.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في حسبانها محاولة لعلاج مشكلة من المشاكل الواقعية التي يعاني منها مجتمع الأطفال الأيتام، وهي النقص الظاهر في مستوى المسؤولية الاجتماعية بينهم بسبب غياب طرفي التنشئة الاجتماعية (الوالدين) أحدهما أو كليهما.

كما تقدم الدراسة برنامجاً يمكن استخدامه لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى عينات مشابهة في إطار نظرية الاختيار. وتقديم المزيد من الأدلة والبراهين حول ملائمة وصدق هذه النظرية، وإمكانية تطبيقها مع الجماعات داخل الوسط العربي.

كما تتضح أهمية الدراسة في أنها دراسة تجريبية لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الأيتام، وهي ترجمة بحثية عملية لتصور جلاسر في نظرية الاختيار عن المسؤولية الاجتماعية والواقع. وتلفت هذه الدراسة نظر الإرشاد، المدرسي إلى تفعيل برامج الإرشاد لما له من أهمية في تحقيق التوافق النفسي لدى الطلبة وتزويد المرشدين بأداة لقياس المسؤولية الاجتماعية اعتماداً على العلاج الواقعي.

فرضيات الدراسة

الدراسة غالبا ستحاول اختبار الفرضيات التالية:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لعلامات المفحوصين البعدية على مقياس المسؤولية الاجتماعية يعزى لمتغير المجموعة

(التجريبية، الضابطة).

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥)بين المتوسطات الحسابية على الاختبار القبلي والاختبار البعدي على مقياس المسؤولية الاجتماعية، وأبعاده لدى كل من المجموعتين (التجريبية، الضابطة).

مصطلحات الدراسة

المسؤولية الاجتماعية: هي إقرار المرء بما يصدر عنه من أفعال واستعداده العقلي والنفسي لتحمل ما يترتب عليها من نتائج (الخوالدة، ١٩٨٧).

العلاج الواقعي: أحد تيارات الإرشاد النفسي التي طورها وليم جلاسر استنادا إلى نظرية في العلاج الواقعي المستند إلى نظرية الاختيار (الشناوي، ١٩٩٤).

الإرشاد الجمعي: هي عملية تفاعلية ديناميكية بين مرشد ومجوعة من المسترشدين، تهدف إلى تقديم الدعم الاجتماعي والنفسي للمسترشدين، ومساعدتهم على حل مشاكلهم بفاعلية.

وفي هذه الدراسة تم تناول مفهوم المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر العلاج الواقعي/ نظرية الاختيار، التي يعرّفها جلاسر بأنها قدرة الفرد على الوفاء بحاجاته بطريقة لا تحرم الآخرين من فرص الوفاء بحاجاتهم (الشناوي، ١٩٩٤).

وقد قام الباحثان بتبني هذا التعريف وقد أعدا مقياسا لقياس المسؤولية الاجتماعية اعتماداً على هذا التعريف، وإجرائياً فإنها الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس المسؤولية الاجتماعية الذي تم تطويره اعتماداً على التعريف السابق.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم المنهج التجريبي في الدراسة الحالية، بهدف استقصاء أثر الإرشاد الجمعي الواقعي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى عينة خاصة من الأطفال الأيتام، حيث استخدم الباحثان تصميم قبلي- بعدي لمجموعات متكافئة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الأيتام التابعين لجمعية مبرة الملك حسين الخيرية لرعاية الأيتام/محافظة إربد، وبلغ عددهم ٨٨ طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم ما بين (٦-١٨) عاما.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً وطالبة من الصفوف الخامس والسادس والسابع والثامن (منهم ١٣ طالباً و١٧ طالبة) من جمعية مبرة الملك حسين الخيرية لرعاية الأيتام/ اربد، بناءً على طلب إدارة المبرة على أنها عينة متيسرة تراوحت أعمارهم بين (١٠-١٤) عاماً، ثم وزع الباحثان أفراد العينة عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة على النحو التالي:

المجموعة التجريبية: تكونت من ١٥ طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين (١٠-١٤) عاماً، وخضعوا لبرنامج العلاج الواقعي لتنمية المسؤولية الاجتماعية.

المجموعة الضابطة: تكونت من ١٥ طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين (١٠-١٤) عاماً ولم يخضعوا لبرنامج العلاج الواقعي لتنمية المسؤولية الاجتماعية.

أدوات الدراسة

طور الباحثان لأغراض هذه الدراسة برنامج إرشاد جمعي واقعي، يهدف إلى تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما طور الباحثان مقياس يقيس المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر العلاج الواقعي، وفيما يلي عرض لهذه الأدوات:

أولاً: مقياس المسؤولية الاجتماعية

تم إعداد مقياس المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر العلاج الواقعي لدى الأطفال حيث تم اعتماد عدة أمور أثناء إعداد المقياس وهي:

١- قام الباحثان بالاطلاع على المقاييس والأدوات التي لها علاقة بقياس المسؤولية الاجتماعية، مثل مقياس المسؤولية الاجتماعية إعداد حيدر (١٩٩٨)، ومقياس المسؤولية الاجتماعية إعداد طاحون (١٩٩٠)، ومقياس المسؤولية الاجتماعية لعثمان، (١٩٧٩).

٢- استطلع الباحثان آراء بعض المعلمين والمرشدين المدرسيين العاملين في مديرية تربية عمان الثانية، حول المظاهر المختلفة والسلوكيات الدالة على وعي الطلبة ومسؤولياتهم داخل النظام المدرسي.

٣- صاغ الباحثان فقرات المقياس في صورتها الأولية، حيث روعي فيها البساطة والوضوح، حيث وصل عدد الفقرات إلى (٣٨) فقرة ملحق رقم (١) تم عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس في قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي في جامعة اليرموك لغاية التحكيم بلغ عددهم (١١) محكماً.

٤- قام الباحثان بالاحتفاظ بالفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٧٥٪ فما فوق)، إذ تكون المقياس بصورته النهائية من (٣٣) فقرة ملحق رقم (٢) تمثل كل منها مظهراً دالاً على المسؤولية الاجتماعية ضمن أربع مجالات هي مجال المسؤولية الاجتماعية نحو الزملاء

والشلة وقد بلغ عدد فقراته (١٠) فقرات تمثلت في الفقرات التالية (١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ١٩، ٢٣، ٢٦، ٢٩، ٣١)، ومجال المسؤولية الاجتماعية نحو الذات، وقد بلغ عدد فقراته (١٠) فقرات، تمثلت في الفقرات التالية (٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٠، ٢٤، ٢٧، ٣٢، ٣٣)، ومجال المسؤولية الاجتماعية نحو المدرسة، وقد بلغ عدد فقراته (٧) فقرات تمثلت في الفقرات التالية (٣، ٧، ١١، ١٥، ٢١، ٢٥، ٢٨)، ومجال المسؤولية الاجتماعية نحو المجتمع، وبلغ عدد فقراته (٦) فقرات، وتمثلت في الفقرات التالية (٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٢، ٣٠) وطلب من الأعضاء الإجابة عن فقرات المقياس بعد شرح طريقة الإجابة ومساعدة الأعضاء ضعيفي القراءة، وقد حدد لكل فقرة من فقرات مقياس، المسؤولية الاجتماعية ثلاثة بدائل على النحو التالي: دائماً (وتعني أن السلوك المسؤول يحدث بدرجة عالية عند الفرد) وتعطى درجة (٣)، أحياناً(وتعني أن السلوك المسؤول يحدث بدرجة متوسطة عند الفرد) وتعطى درجة (٢)، ونادراً (وتعني أن السلوك المسؤول يحدث بدرجة ضعيفة أو غير موجود عند الفرد) وتعطى درجة (١).

صدق المقياس

تم عرض مقياس المسؤولية الاجتماعية المستخدم في الدراسة على عشرة محكمين، من أعضاء هيئة التدريس في قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي في جامعة اليرموك. حيث قام الأساتذة بإبداء آرائهم حول مدى وضوح هذه الفقرات، ومدى انتمائها للمجال الذي تقيسه، ودقة الصياغة اللغوية فيها، وتم الاحتفاظ بالفقرات ذات نسبة الاتفاق العالية بين المحكمين، وتم حذف الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٧٥٪) فما دون، حيث تم حذف (٥) فقرات وتعديل فقرات أخرى وتعديل أسماء المجالات.

ثبات المقياس

تم حساب الثبات باستخدام الطرق التالية:

١- الثبات بإعادة التطبيق: أعيد تطبيق مقياس المسؤولية الاجتماعية على (٣٣) فردا من طلبة وطالبات الصفوف الرابع والخامس والسادس والسابع والثامن، في قرى الأطفال SOS/ إربد، وذلك بعد (٢٣) يوماً من التطبيق الأول، وقد حسبت قيم معامل ارتباط بيرسون بين علامات الطلبة في مرتي التطبيق فكانت كما يلي: المسؤولية الاجتماعية نحو الزملاء والشلة (٠,٦١)، المسؤولية الاجتماعية نحو الذات (٠,٥٧)، المسؤولية الاجتماعية نحو المدرسة (٠,٦١)، المسؤولية الاجتماعية نحو المجتمع (٠,٦٨) والعلامة الكلية (٠,٥٧)، وتعد هذه القيم مقبولة، وبذلك فإن مقياس المسؤولية الاجتماعية وأبعاده تتمتع بدرجة مقبولة من الاستقرار مع مرور الزمن إذ كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠١).

٢- الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي): تم حساب الاتساق

الداخلي للأبعاد الأربعة والعلامة الكلية بتطبيق معامل كرونباخ ألفا على بيانات عينة الثبات البالغ عددها (٣٣) طالبا وطالبة في قرى الأطفال SOS/ إربد، وكانت قيم ألفا كما يلي: المسؤولية الاجتماعية نحو الزملاء والشلة (٠,٥٣)، المسؤولية الاجتماعية نحو الذات (٠,٦٤)، المسؤولية الاجتماعية نحو المدرسة (٠,٨٧)، المسؤولية الاجتماعية نحو المجتمع (٠,٦٠)، والعلامة الكلية لجميع فقرات المقياس (٠,٨٤).

ثانياً: برنامج الإرشاد الجمعي الواقعي لتنمية المسؤولية الاجتماعية

تم تطوير برنامج إرشاد جمعي واقعي لتنمية المسؤولية الاجتماعية استناداً إلى مبادئ العلاج الواقعي/نظرية الاختيار (Choice theory/ Reality therapy) مراعياً المدخلات والتغيرات والمسميات التي طرأت على النظرية حتى عام ٢٠٠٢.

وقد اعتمد الباحثان في تطوير البرنامج على الخطوات التالية:

- الاطلاع على دراسات تطبيقية حديثة في مجال العلاج الواقعي/ نظرية الاختيار .
- تم الحصول على برنامج علاج واقعي لتنمية السلوك المسئول في دراسة (HeeKim,2002)وقام الباحثان بترجمة هذا البرنامج المكون من ثمان جلسات إلى اللغة العربية، والاستفادة منه بشكل كبير في بناء برنامج الدراسة المكون من أربع عشرة جلسة إرشادية، حيث تضمنت كل جلسة من جلسات البرنامج ما يلي: التعليمات، وزيادة التفاعل بين الأعضاء، والنمذجة والتغذية الراجعة، وإعطاء نشاطات تفاعلية أثناء الجلسة، والعمل المشترك بين الأفراد، ولعب الأدوار، والتعزيز وإعطاء واجبات بيتية ومناقشتها في الجلسة اللاحقة.
- تم عرض البرنامج على أعضاء هيئة التدريس في قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي في جامعة اليرموك، وتم الأخذ بتوصياتهم واقتراحاتهم وملاحظاتهم للخروج بالبرنامج بصورته النهائية.
- اشتمل برنامج العلاج الواقعي لتنمية المسؤولية الاجتماعية على ١٤ جلسة إرشادية، مدة كل جلسة ساعة ونصف، راعى الباحثان أثناء إعداد المقياس مستوى طلاب المرحلة الأساسية، وفيما يلي توضيح موجز لمحتوى البرنامج الإرشادي وجلساته.

الجلسة الأولى: كان الهدف من هذه الجلسة هو فتح باب التعارف بين المرشد والأعضاء، والتعريف بالبرنامج، من حيث عدد جلساته، ومدته، ومكان انعقاده، وزمن الانعقاد لكل جلسة، وضرورة المحافظة على حضور الجلسات، وتنفيذ ما يتم الاتفاق عليه بين أعضاء المجموعة من خلال اختيارهم للسلوك الأكثر مسؤولية، كما يتم معرفة توقعات الأعضاء عن البرنامج وتصحيح الخاطئ منها بمشاركة المجموعة.

الجلسة الثانية: يتم خفض التوتر بين الأعضاء من خلال مناقشة الأمثلة بشكل جماعي بين الأعضاء أنفسهم وإيجاد قواسم مشتركة بينهم من أهمها الزمالة الصفية وحثهم على التفاعل من خلال الحديث عن قضاء وقت الفراغ والهوايات المفضلة عند كل فرد.

الجلسة الثالثة: تضمنت هذه الجلسة تدريباً حول التعبير عن الرأي الشخصي لكل عضو وكتابة التفضيلات في نموذج الدوائر من خلال المشاركة والتفاعل بين الأعضاء، كما تم في هذه الجلسات التدرب على مهارة الاستماع، والتواصل بين الأعضاء والمرشد، ومناقشة أي أمر بشكل مقبول اجتماعياً دون فرض الرأي أو الإجبار على تقبله.

الجلسة الرابعة: عمل تغذية راجعة حول: مفهوم المسؤولية الاجتماعية وربطه بعدة مواقف من الحياة المشتركة التي نعيشها بشكل جماعي مثل الاعتداء على مرافق عامة؛ وأهمية اختيارنا للسلوك المسؤول من أجل تلبية احتياجاتنا في ضوء عدم حرمان الآخرين من فرص وفائهم بحاجاتهم أيضاً.

الجلسة الخامسة: ذكر الحاجات الأساسية التي تركز عليها نظرية الاختيار وهي: البقاء، الانتماء، القوة وتقدير الذات، الاستجمام، الحرية.

ومناقشة هذه الحاجات وماذا تعني لكل شخص وأنها تحقق السعادة للفرد إذا تم إشباعها من قبله باختياره سلوكيات مسؤولة تدل على وعيه وإدراكه لما يقوم به. تقسيم المجموعة إلى خمس مجموعات وتوزيع خمس قطع معجون عليهم والطلب من كل مجموعة تشكيل أي شيء يحبونه. بالمعجون المعطى لهم ومناقشة ذلك وما الذي دفعهم لتشكيل هذه الأشكال.

الجلسة السادسة: إدراك الفرد العالم الحقيقي وفهم حاجاته التي يجب أن تشبع ضمن الأطر التي يطرحها عليه هذا العالم، وتركيز الفرد على السلوك أكثر من تركيزه على المشاعر في الوقت الحاضر الذي يعيشه دون النظر إلى الماضي.

الجلسة السابعة: توضيح مفهوم الاستقلالية، وضرب أمثلة حول أن كل فرد هو فريد بشخصيته وعنده القدرة على تحقيق الهوية الناجحة في المجتمع من خلال اختياره للسلوكيات المسؤولة التي تقوده إلى تحقيق أهدافه دون إلحاق الضرر بالآخرين مما يشعره بالسعادة.

الجلسة الثامنة: عرض سلوكان متناقضان مثل مساعدة الآخرين وسرقة الآخرين، ثم فتح المجال أمام الأفراد للتعبير عن هذين السلوكين والسير بالحوار للوصول إلى نتيجة نحو توطيد مفهوم المعيار الذي يميز بين الصح والخطأ على أساس واقعي وكيف يختار الإنسان أن يكون محباً للناس أو سارقاً للآخرين.

الجلسة التاسعة: يعبر الأعضاء عن الأشياء التي تشعرهم بالسعادة من خلال إكمال الجمل غير التامة، ومناقشة ذلك ضمن إطار نظرية الاختيار.

الجلسة العاشرة: والهدف من هذه الجلسة هو صقل الشخصية بطابعها المميز من خلال رسم الخطط، ووضع البدائل، وتقييم العمل، واستخدام الأمثلة، ولعب الدور، وتبادله بين الأعضاء.

الجلسة الحادية عشرة: تضمنت الجلسة تدريباً على مهارة ضبط الذات من خلال عرض بطاقات مهارة ضبط الذات، والضبط الانفعالي الاجتماعي، ونمذجة مواقف والتراوح من

قبل الأعضاء في تطبيقها أمام المجموعة، وفسح المجال أمام الأعضاء لإعطاء أمثلة واقعية حدثت معهم وانعكاس ذلك على شخصيتهم.

الجلسة الثانية عشرة: ركزت هذه الجلسة على تعرف مستوى الاستقلالية لدى الأعضاء والاعتماد على النفس من خلال تقييم ما دربوا عليه من البرنامج وكيفية اعتمادهم على أنفسهم في اتخاذ القرار وتدبر الأمور وإشباع الحاجات ووضع البدائل للوصول إلى ما يريدون.

الجلسة الثالثة عشرة والرابعة عشرة: في هذه الجلسات الختامية تم التمهيد لإنهاء البرنامج من خلال تقويم ومراجعة ما تحقق من البرنامج واستخدام الدعابة أثناء الجلسات، لإضفاء جو من المرح، وتجريب الأعضاء لأنفسهم، وشكر أعضاء المجموعة على التزامهم ومشاركتهم بالبرنامج، ثم قام الباحثان بإنهاء البرنامج الإرشادي.

إجراءات التنفيذ

لمعرفة أثر برنامج الإرشاد الجمعي المستند على نظرية العلاج الواقعي الذي يركز على تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى عينة خاصة من الأطفال الأيتام، قام الباحثان بتناول الأعداد الموجودة في الصفوف الخامس والسادس والسابع والثامن في مبرة الملك حسين الخيرية/ اربد، وكان عددهم ٣٣ طالباً وطالبة، ثم قام الباحثان باختيار ٣٠ فرداً منهم وتوزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين حجم كل مجموعة ١٥ عضوا.

بعد ذلك تم تطبيق مقياس المسؤولية الاجتماعية قياساً قبلياً على أعضاء المجموعتين، ثم التقى الباحثان بأعضاء المجموعة التجريبية، وتم تعريفهم بفكرة الإرشاد الجمعي، وما يجري في الجلسات الجماعية من تمارين، ونشاطات، وواجبات مطلوبة منهم، ثم قام المرشد بقراءة التعاقد الشخصي أمام الأعضاء، وتم التوقيع عليه من قبل أعضاء المجموعة التجريبية.

طبق القياس القبلي وبدأ البرنامج وقد استمر تطبيق برنامج العلاج الواقعي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لمدة ثمانية أسابيع، بواقع (٩٠) دقيقة للجلسة الإرشادية وطبق القياس البعدي.

عرض النتائج ومناقشتها

سوف يتم عرض النتائج ومناقشتها وفقاً لترتيب فروض الدراسة، وذلك على النحو التالي:

أولا: نصت الفرضية الأولى على "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لعلامات المفحوصين البعدية على مقياس المسؤولية الاجتماعية يعزى إلى متغير المجموعة (التجريبية، الضابطة)".

للإجابة عن هذا الفرض قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات

المعيارية لدرجات المفحوصين على الاختبار القبلي للمقياس، وأبعاده الفرعية حسب متغير الطريقة (المجموعة) وذلك بهدف التأكد من مدى التكافؤ ما بين الطريقتين ((لمجموعتين) مستعيناً باختبار (T-test) للعينات المستقلة كما هو مبين في الجدول (١).

الجدول رقم (١)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة على الأبعاد والدرجة الكلية للمسؤولية الاجتماعية في القياس القبلي

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة
البعد الأول: المسؤولية الاجتماعية نحو الذات	الضابطة	٢٢,٩٠	١,٦٣	٠,٥٤٠	٢٨	٠,٥٩٣
	التجريبية	٢٢,٤٩	٢,٣٩			
البعد الثاني: المسؤولية الاجتماعية نحو الزملاء والشلة	الضابطة	٢٢,١٣	١,٦٨	-٠,٦٧٥	٢٨	٠,٥٠٥
	التجريبية	٢٢,٦٣	٢,٣١			
البعد الثالث: المسؤولية الاجتماعية نحو المدرسة	الضابطة	١٦,٠٠	١,٧٣	-٠,١٩٠	٢٨	٠,٨٥٠
	التجريبية	١٦,١٣	٢,٠٣			
البعد الرابع: المسؤولية الاجتماعية نحو المجتمع	الضابطة	١٢,٩٣	١,٨٣	٠,٠٨٩	٢٨	٠,٩٣٠
	التجريبية	١٢,٨٧	٢,٢٦			
الأداة الكلية	الضابطة	٧٣,٩٦	٣,٨٣	-٠,١٠٣	٢٨	٠,٩١٨
	التجريبية	٧٤,١٢	٤,٥٠			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق ذى دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) على مقياس المسؤولية الاجتماعية القبلي، وأبعاده الفرعية يعزى إلى متغير الطريقة (المجموعة)، مما يعني أن هناك تكافؤ ما بين المجموعتين. الأمر الذي دعا الباحثان إلى استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وإجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة على المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والدرجات الفرعية للقياس القبلي كما مبين في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة على الأبعاد والدرجة الكلية للمسؤولية الاجتماعية في القياس البعدي

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة
البعد الأول: المسؤولية الاجتماعية نحو الذات	الضابطة	٢٣,٧٣	١,٨٣	*-٦,٥٦٤	٢٨	٠,٠٠
	التجريبية	٢٧,٧١	١,٤٧			
البعد الثاني: المسؤولية الاجتماعية نحو الزملاء والشلة	الضابطة	٢٠,٨٥	٣,١٤	*-٤,٣٩٠	٢٨	٠,٠٠
	التجريبية	٢٥,٦٧	٢,٨٧			

تابع الجدول رقم (٢)

البعد الثالث: المسؤولية الاجتماعية نحو المدرسة	الضابطة	١٤,٤٧	١,٨١	*-٤,٨٧٠	٢٨	٠,٠٠
	التجريبية	١٦,٩٠	١,٤٥			
البعد الرابع: المسؤولية الاجتماعية نحو المجتمع	الضابطة	١٣,٣٣	١,٥٠	*-٥,٧٨٦	٢٨	٠,٠٠
	التجريبية	١٦,٦٠	١,٥٩			
الأداة الكلية	الضابطة	٧٢,٣٨	٥,٢٢	*-٧,٠٧٧	٢٨	٠,٠٠
	التجريبية	٦٨,٨٨	٥,٩٨			

يتبين من الجدول السابق وجود فرق ذى دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) على جميع أبعاد الأداة وأداتها على القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: نصت الفرضية الثانية على "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية على الاختبار القبلي والاختبار البعدي على مقياس المسؤولية الاجتماعية وأبعاده لدى كل من المجموعتين (التجريبية، والضابطة)."

أ- فيما يخص المجموعة الضابطة: قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للعينات المترابطة كما هو موضح في الجدول (٣).

الجدول رقم (٣)

نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة على القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة

المجموعة	البعد	المقياس	المتوسط	الانحراف المعياري	الارتباط	المتوسط	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
الضابطة	البعد الأول: المسؤولية الاجتماعية نحو الذات	قبلي	٢٢,٩٠	١,٦	٠,٤٥٠	-٠,٨٣٨	-١,٧٧٧	١٤	٠,٠٩٧
		بعدي	٢٣,٧٣	١,٨					
	البعد الثاني: المسؤولية الاجتماعية نحو الزملاء والشلة	قبلي	٢٢,١٣	١,٧	٠,٥١١	١,٢٨٤	١,٨٤٥	١٤	٠,٠٨٦
		بعدي	٢٠,٨٥	٣,١					
	البعد الثالث: المسؤولية الاجتماعية نحو المدرسة	قبلي	١٦,٠٠	١,٧	*٠,٥٤٧	١,٥٣٦	٣,٥٢٩	١٤	٠,٠٠٣
		بعدي	١٤,٤٧	١,٨					
	البعد الرابع: المسؤولية الاجتماعية نحو المجتمع	قبلي	١٢,٩٣	١,٨	*٠,٦٣٥	-٠,٤٠٠	-١,٠٦٥	١٤	٠,٣٠٥
		بعدي	١٣,٣٣	١,٥					
	الأداة الكلية	قبلي	٧٣,٩٦	٣,٨	*٠,٥١٦	١,٥٨٢	١,٣٢٩	١٤	٠,٢٠٥
		بعدي	٧٢,٣٨	٥,٢					

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كل من البعد الأول: المسؤولية الاجتماعية نحو الذات، والثاني: المسؤولية الاجتماعية نحو الزملاء والشلة، والرابع: المسؤولية الاجتماعية نحو المجتمع والأداة الكلية في حين أنه وجد فرق ذو دلالة إحصائية على البعد الثالث: المسؤولية الاجتماعية نحو المدرسة ما بين الاختبار القبلي

والاختبار البعدي ولصالح الاختبار القبلي.

ب- فيما يخص المجموعة التجريبية: قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيم أختبار (ت) للعينات المترابطة، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة على القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

المجموعة	البعد	المقياس	المتوسط	الانحراف المعياري	الارتباط	المتوسط	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
التجريبية	البعد الأول: المسؤولية الاجتماعية نحو الذات	قبلي	٢٢,٤٩	٢,٤	٠,٠٢٨	-٥,٢٢٠	*-٧,٢٩٠	١٤	٠,٠٠٠
		بعدي	٢٧,٧١	١,٥					
	البعد الثاني: المسؤولية الاجتماعية نحو الزملاء والشلة	قبلي	٢٢,٦٣	٢,٣	٠,٣٣٩-	-٣,٠٣٦	*-٢,٧٦٧	١٤	٠,٠١٥
		بعدي	٢٥,٦٧	٢,٩					
	البعد الثالث: المسؤولية الاجتماعية نحو المدرسة	قبلي	١٦,١٣	٢,٠	٠,٣٧٠-	-٠,٧٧١	-١,٠٣١	١٤	٠,٣٢٠
		بعدي	١٦,٩٠	١,٤					
	البعد الرابع: المسؤولية الاجتماعية نحو المجتمع	قبلي	١٢,٨٧	٢,٣	٠,٠٩٥-	-٣,٧٣٣	*-٥,٠٠٣	١٤	٠,٠٠٠
		بعدي	١٦,٦٠	١,٦					
	الأداة الكلية	قبلي	٧٤,١٢	٤,٥	٠,٣٣٦-	-١٢,٧٦٠	*-٥,٧٤٢	١٤	٠,٠٠٠
		بعدي	٨٦,٨٨	٦,٠					

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية على البعد الثالث: المسؤولية الاجتماعية نحو المدرسة ما بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي، في حين أنه وجد فرق ذي دلالة إحصائية على كل من البعد الأول: المسؤولية الاجتماعية نحو الذات، والثاني: المسؤولية الاجتماعية نحو الزملاء والشلة، والرابع: المسؤولية الاجتماعية نحو المجتمع والأداة ما بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي ولصالح الاختبار البعدي أي أن البرنامج الواقعي المستخدم في الدراسة كان فعالاً في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد العينة التجريبية.

وهذه النتائج تشير إلى أن برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى نظرية العلاج الواقعي، يساهم في تنمية المسؤولية الاجتماعية بمجالاته الأربعة (مجال المسؤولية الاجتماعية نحو الزملاء والشلة، ومجال المسؤولية الاجتماعية نحو الذات، ومجال المسؤولية الاجتماعية نحو المدرسة، ومجال المسؤولية الاجتماعية نحو المجتمع) ودرجته الكلية لدى الأطفال الأيتام الذين أخضعوا للبرنامج.

كما أظهرت نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة على الأبعاد القبلية والبعدية والأداة (للمجموعة الضابطة) وجود فرق ذي دلالة إحصائية على البعد الثالث (المسؤولية

الاجتماعية نحو المدرسة) ما بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي ولكن لصالح الاختبار القبلي، ويعزي الباحثان ذلك إلى أن دافعية الطلبة في بداية الفصل الدراسي والعام الدراسي كانت أقوى من دافعيتهم في نهاية الفصل أو العام الدراسي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال من حيث قدرة البرامج الإرشادية الجمعية المستندة على العلاج الواقعي في تنمية السلوكيات المسؤولة والمقبولة اجتماعياً ،واستبدال سلوكيات أكثر مسئولية بالسلوكيات غير المسئولة مثل الدراسة التي قام بها هي كيم (Hee kim, 2002) إذ أوضحت نتائج الدراسة دور برنامج الإرشاد الجمعي الواقعي في تنمية السلوك المسؤول اجتماعياً عند الأطفال.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قام بها عباس (Abbass, 1999)، والتي بحثت في فعالية أساليب نظرية الاختيار/ العلاج الواقعي في غرفة الصف،، لمساعدة الطلبة على أن يكونوا مسؤولين عن تصرفاتهم بشكل تدريجي، إذ أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج المستخدم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قامت بها هاريس (Harris, 1993) والتي بحثت في تقويم أثر برنامج العلاج الواقعي، والمقدمة كجزء من برنامج للحد من جنوح المراهقات وتنمية السلوك المسؤول لدى طالبات المدارس المتوسطة، حيث أظهرت نتائج الدراسة فعالية برنامج الإرشاد المستخدم في تنمية السلوكيات المسؤولة.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قامت بها ساندي (Sandy, 1989) والتي بحثت تقييم أثر برنامج علاجي واقعي في تنمية سلوكيات الشباب المفككين أخلاقياً في المرحلة الثانوية، حيث دلت نتائج الدراسة على فعالية البرنامج المستخدم حيث أدى إلى النمو والتطور في مستوى المسؤولية لدى هؤلاء الشباب، كذلك التخطيط المستقبلي لكل سلوك صادر عنهم.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قامت بها سوزان (Susan, 1988) والتي قامت بفحص قدرة البرامج الإرشادية المستندة على نظرية الاختيار/ العلاج الواقعي في تحسين السلوكيات المسؤولة داخل الحجرة الصفية، من خلال العمل التعاوني المشترك، وقد بينت نتائج الدراسة دور هذه البرامج في رفع مستوى السلوكيات المسؤولة داخل الحجرة الصفية.

ويتضح هنا فعالية البرنامج الإرشادي الجمعي المستند إلى نظرية الاختيار/ العلاج الواقعي المستخدم في الدراسة، من خلال التحسن الإيجابي الذي حدث في مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الأطفال الأيتام الذين خضعوا للبرنامج، حيث تبين ذلك بعد تطبيق مقياس المسؤولية الاجتماعية (تطبيقاً بعدياً) بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج وتحليل نتائجه. ويمكن عزو النتائج الإيجابية لهذه الدراسة، إلى البرنامج المستخدم في الدراسة؛ لأنه تضمن مهارات ونشاطات وأفكاراً وواجبات مشتقة من نظرية الاختيار/ العلاج الواقعي بهدف تنمية المسؤولية الاجتماعية من خلال استبدال االسلوكيات المسئولة بسلوكيات

لامسئولة ومقبولة اجتماعياً، كذلك مهارة بناء الخطط، وتقييم أهدافها، والشعور بالاستقلالية، ومهارة اتخاذ القرار، والضبط الذاتي واستبدال اليأس الناتج عن عدم تحقيق الأهداف بخطط أكثر واقعية، يبعث تحقيقها على التفاؤل والشعور بالسعادة، كذلك فإن الفهم الواقعي لمبادئ النظرية، وتحملنا للمسؤولية تدريجياً يؤدي إلى تلبية حاجاتنا دون إضرار بالآخرين وحقوقهم ويفضي–بالتالي–إلى النجاح.

كما أن مشاركة الأطفال الأيتام وتعاونهم وتطبيقهم لما تعلموه في حياتهم اليومية داخل المبرة وخارجها، كان له الأثر الواضح لإنجاح البرنامج ونمو المسؤولية لديهم.

كما أن الجو المناسب لعقد الجلسات الإرشادية دون معوقات والذي وفرته إدارة المبرة كان له دور بالغ في تحقيق هذه النتائج، بالإضافة إلى طبيعة البرنامج المتناسب مع الفئة العمرية لأفراد الدراسة، والاستفادة من الجو التفاعلي التعاوني بين أعضاء المجوعة، كذلك مناسبة البرامج التي تستند إلى نظرية الاختيار والعلاج الواقعي للأطفال وللطلبة والطالبات والمراهقين والجانحين والأيتام، كما دلت على ذلك كثير من الدراسات.

ومن الممكن أن يساعد هذا البرنامج الجهات المشرفة على رعاية الأيتام مثل قرى الأطفال (SOS), والجمعيات الخيرية، والقطاع الخاص والعام، والمرشدين العاملين في القطاع التربوي، وذلك بتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى هذه الفئات من الأطفال، وقدرتهم على اختيار سلوكياتهم بحرية ومسؤولية، وتفاعلهم في مواقف الحياة اليومية بشكل مقبول وإيجابي، لأن عملية الإرشاد الجمعي تتيح الفرصة للتفاعل وتبادل الخبرات، وتعلم المهارات، وتقديم الدعم الاجتماعي، ومناقشة الواجبات البيتية وتوظيفها.

التوصيات

١– القيام بدراسات مشابهة للدراسة الحالية لكن مع عينات أشمل وأوسع ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.

٢– إجراء دراسات تجريبية لتنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى تلاميذ المراحل التعليمية المختلفة.

٣– القيام بدراسات طولية لمعرفة أثر برامج الإرشاد الجمعي الواقعي في تنمية المسؤولية الاجتماعية، وانعكاس ذلك على مستوى التحصيل المدرسي.

٤– دراسة العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية عند المعلم والمسؤولية الاجتماعية عند طلابه.

المراجع

أيوب، حسين (١٩٨٥). **السلوك الاجتماعي في الإسلام**، (ط٤). الكويت: دار البحوث العلمية.

حيدر، أحمد (١٩٩٨). **أثر برنامج إرشادي جمعي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب جامعة صنعاء**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد.

الخوالدة، محمد (١٩٨٧). مفهوم المسؤولية عند الشباب الجامعي في المجتمع الأردني ودعوة لتعليم المسؤولية في التربية المدرسية. **المجلة التربوية للعلوم الإنسانية، ٧**(٢٦)، ١٢٤-١٤٧.

الزيود، نادر (١٩٩٨). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الشناوي، محمد (١٩٩٤). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

طاحون، حسين (١٩٩٠). **تنمية المسؤولية الاجتماعية: دراسة تجريبية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

عثمان، سيد (١٩٧٩). **المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة: دراسة نفسية تربوية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

Abbass, B.(1999). Reality therapy in the classroom. Master Dissertation Saint Marys University, 1998**. Dissertation Abstract International, 11**, P 86.

Block, M.(1995). A study of investigate the use of reality therapy in small group counseling sessions to enhance the self- concept levels of elementary students,Doctoral Dissertation, Walden University, 1994. **Dissertation Abstract International, 50**, P 107**.**

Glasser, W.(1989**). Control theory in the proactive of reality therapy case study**. New York. NY: Harper and Row.

Glasser, W.(1998). **Choice theory: A new psychology of personal freedom**. New York NY: Harper and Row.

Harris, M. (1993). Effect of reality therapy/ control theory on predictors of responsible behavior of junior high school students in an aadolescent pregnancy prevention program, Doctoral Dissertation, The university of North Carolina at Greens boro, 1992. **Dissertation Abstract International, 54,** P131**.**

Hee kim. K. (2002). The Effect of a reality therapy program on the Responsibility for Elementary school children in Korea. .**International Journal of Reality Therapy, xx. 11**, 101-106.

Howatt, W. (2001). The Evolution of Reality therapy to choice theory. **International Journal of Reality therapy. XX. 1,** 33-57.

Lennon, B.(2000). From " reality therapy" to " reality therapy in action". **International Journal of Reality therapy, XX. 9**, 53 –56.

Sandy, E. (1989). Program Evaluation of an Alternative School Using William Glasser's Reality therapy modal for Disruptive youth, Doctoral Dissertation, Temple university, 1988. **Dissertation abstract International, 49**. 269.

Susan, H. (1988). The Effect of Reality therapy Techniques on the behaviors of Elementary School Students Across settings Doctoral Dissertation, University of Virginia, 1986. **Dissertation abstract International ,48**.P 149.

Wubbolding .R. (2000). **Reality therapy in the 21st Century**: Muncie IN: Accelerated Development, Philadelphia: Taylor and Francis.

133
المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

ضغوط مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدينة نابلس بفلسطين ومدى تأثرها بالمتغيرات الديموغرافية

د. عبد محمد عساف
قسم علم النفس والإرشاد
جامعة النجاح الوطنية- فلسطين

أ. هدى خالد عساف
معلم بوزارة التربية والتعليم
نابلس- فلسطين

134
المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

ضغوط مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدينة نابلس بفلسطين ومدى تأثرها بالمتغيرات الديموغرافية

د. عبد محمد عساف
قسم علم النفس والإرشاد
جامعة النجاح الوطنية- فلسطين

أ. هدى خالد عساف
معلم بوزارة التربية والتعليم
نابلس- فلسطين

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى ضغوط مهنة التدريس لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا، من الصف الأول إلى الصف الرابع في مدينة نابلس، ومدى تأثرها بالمتغيرات الديموغرافية.

تكونت عينة الدراسة من ١٢١ معلماً ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية، وتم بناء استبانة لقياس ضغوط مهنة التدريس، بعد أن تم حساب دلالات ثباتها وصدقها، وتم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لضغوط المهنة، وتحليل التباين الثنائي لمعرفة أثر المتغيرات الديموغرافية على ضغوط مهنة التدريس، والتفاعل بينها وبين متغير الجنس.

بينت النتائج أن معدل ضغوط مهنة التدريس كانت مرتفعة. وهذا يعني أن غالبية من المعلمين والمعلمات يعانون من ضغط نفسي بدرجة كبيرة. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ضغوط مهنة التدريس تعزى إلى متغير جنس المعلم حيث تبين أن المعلمات يعانين أكثر من المعلمين، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ضغوط المهنة تعزى إلى المتغيرات الأخرى. كما لا يوجد تفاعل دال بين متغير الجنس وباقي المتغيرات الأخرى على درجات ضغوط المهنة. كما بينت الدراسة أن أهم ضغوط مهنة التدريس التي يعاني منها المعلمون والمعلمات في المرحلة الأساسية الدنيا، تعود إلى: مدير المدرسة، والراتب، والمشرفون، وظروف العمل، والاحتلال الإسرائيلي.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/٩/١١م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/٥/٢٢ م

Teaching Occupational Stress Among Elementary School Teachers at Nablus in Palestine

Dr. Abed Mohammed Assaf
Dept of Psychology & Consultant
Al-Najah University- Palestine

Huda Khaled Assaf
Ministry of Education
Nablus- Palestine

Abstract

The purpose of this study was to identify the level of occupational stress among elementary school teachers and to determine the effect of demographic variables on perception of teachers stress. The sample consisted of (121) elementary school teachers, selected randomly from the elementary schools teachers. To collect the data a questionnaire of occupational stress was constructed, validated, and applied to the sample.

The result of the study revealed that the overall mean of teacher's occupational stress was .This could mean that the majority of the elementary school teachers are suffering from occupational stress. The study showed also that there is a significant mean difference on stress perception due to sex, which means that female teachers are suffering more than males, but other demographic variables were not significant, and the interaction between sex and other demographic variables were not significant. Also, the study points out the teachers' occupational stress which includes: school principles, administrations and behaviors, low salaries, supervisor's evaluation, hard work conditions, and Israeli occupation procedures.

136
المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

ضغوط مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدينة نابلس بفلسطين ومدى تأثرها بالمتغيرات الديموغرافية

د. عبد محمد عساف
قسم علم النفس والإرشاد
جامعة النجاح الوطنية- فلسطين

أ. هدى خالد عساف
معلم بوزارة التربية والتعليم
نابلس- فلسطين

المقدمة

تعد مهنة التعليم من أهم المهن لأنها تمد المجتمع بالعناصر البشرية المؤهلة علمياً واجتماعيا وفنياُ وأخلاقياً، وبالرغم من ذلك تعد مهنة التعليم من أكثر المهن التي تسبب توتراً نفسياً واجهاداً عصبياً وجسمياً للمعلم بسبب ضغوط مهنة التدريس بشكل عام (الشرعة والباكر، ٢٠٠٠؛ Pines, 2004)، وبسبب أساليب الاحتلال الإسرائيلي وممارساته في فلسطين بشكل خاص (عساف، والحلو، ٢٠٠٣؛ Jaber, 1996 & Assaf).

وقد أشار الباحثون باينز (Pines, 2004) وسورطي (٢٠٠٠) والجعنيني (١٩٩٤)، بوضوح إلى أهمية المعلم، ودوره في التربية والتعليم، من خلال دراساتهم التي هدفت إلى تطوير المهنة، وإبراز أهميتها في تطوير المجتمعات، فلا بد من العناية به، لأنه العنصر الحاسم في نجاح العملية التعليمية التعلمية لذلك يجب الاهتمام بأوضاعه المادية والاجتماعية التي تؤدي إلى تحسين الأداء وتحسين المخرجات التعليمية، مما يزيد من رضاه الوظيفي، وحماسه للمهنة، واستعداده النفسي لها، بدلاً من تكريس جهوده للبحث عن موارد إضافية أخرى للعمل؛ مما يؤدي إلى تدني مستوى الأداء، ويعرض مهنة التعليم للخطر، ويعرض الطلبة والمعلم إلى مشاكل تربوية و نفسية مختلفة.

إن وجود الاتجاه السلبي نحو المهنة لا يعني بالضرورة تركها أو التخلي عنها، فقد يستمر المعلم في مزاولتها نتيجة ظروف ضاغطة، لكن إنجازه لمتطلبات المهنة قد لا يكون بالمستوى المطلوب الذي يحقق الأهداف، فربما لا ترتقي به المهنة، ولا يرتقي هو من خلالها. فقد أشارت نتائج دراسة كل من ستارمان وميللر (Starman & Miller, 1992) إلى وجود علاقة موجبة بين عدم الاقتناع بمهنة التعلم بسبب ضغوطات العمل وعدم الإخلاص للمهنة. وكذلك أشارت نتائج دراسة كيو (Kuo, 1990) إلى أن الاتجاهات السلبية نحو مهنة التعليم بسبب ظروف العمل الصعبة التي يعاني منها المعلمون ترتبط بالإجهاد النفسي للمعلمين، أي أنه كلما كانت اتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم سلبية كانت معنويات هؤلاء المعلمين منخفضة، وكان فيها شعور وأكثر بالاحتراق النفسي سلبية

أكثر اتجاه الطلبة، وحتى اتجاه أسرهم (الشرعة والباكر، ٢٠٠٠؛ وبني سلامة والجعنيني، ٢٠٠٠؛ وندى، ١٩٩٨).

ويتفق اليماني وبو قحوص (١٩٩٦)، وهولت (Holt, 1993)، وفاربر (1991 Farber,)، وسورطي (١٩٩٧) والشافعي (١٩٩٨) من أن مهنة التدريس تُعد من أكثر المهن التي تسبب ضغوطاً نفسيه على المشتغلين بها خاصة؛ لأن مسبباتها تعود إلى قلة الرواتب، وزيادة عدد الحصص، وقلة دافعية الطلبة للتعلم، وقلة انضباطهم، وقلة فرص الترقي والتقدم، وضآلة المكافآت والحوافز المادية ...الخ). وفي دراسة فونتانا وأبوسريع (Fontana & Abuserie, 1993) ما يؤكد ذلك، حيث أثبتت أن من بين كل أربعة مدرسين يوجد مدرس يعاني ضغوط مهنة التدريس في أعلى مستوياتها وأخطرها، كذلك بينت دراسات ماسلاش (Maslach ,1982) وباينز (Pines, 2004) وتسغلر وبيل (Tisgler & Bill, 1989) إلى أن الضغط أو الاحتراق النفسي غالباً ما يتعرض له المعلمون المتحمسون، والأكفاء والمخلصون في العمل بسبب الظروف الصعبة التي تواجههم.

ولما كان المعلم أحد أركان العملية التعليمية، فإن أي معوقات تعترض طريقه تحول بالتالي دون أداء واجبه التعليمي على النحو الأفضل، و تؤدي إلى إحساسه المباشر بعجزه عن القيام بواجباته ومسؤولياته تجاه الأجيال التي يعلمها، والمجتمع الذي يعمل فيه، وإزاء هذا الصراع بين الواقع وما هو متوقع أن يقوم به المعلم، فإن ذلك يدفع باتجاه الاحتراق النفسي والمعنوية المنخفضة والضغط النفسي والاضطرابات الفسيولوجية والنفسية (Davis, 1993; Pines&Aronson, 1988; Simberg et al, 2001;).

كما بينت دراسة مغلي (١٩٩٧) عن مستوى ومصادر التوتر النفسي لدى عينة مكونة من ٤٢٥ من معلمي المدارس الحكومية الإعدادية والثانوية، في مدارس منطقة عمان الكبرى أن أبرز مظاهر الضغط النفسي هو آلام الرأس، والإرهاق، والابتعاد عن جو المدرسة، والتوتر، والقلق، والعصبية الزائدة، والشعور بالذنب. كما أن أهم مصادر الضغط النفسي كانت حسب الترتيب: ضغط العمل، وغموض الدور، وعبء الدور، وعدم الرضا عن المهنة، وأنه توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمي المدرسة الثانوية والإعدادية لصالح معلمي المرحلة الثانوية.

أشار سورطي (٢٠٠٠) في دراسته عن المشكلات التي تواجه المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عمان، وبيان أثر تلك المشكلات على جنس المعلم ومؤهله العلمي وتخصصه وسنوات خدمته، وبلغت عينة الدراسة (١٥٥) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم عشوائياً، وأظهرت النتائج أن أهم المشكلات التي يعاني منها المعلمون هي المشكلات الطلابية، تليها المشكلات المتعلقة بالمناهج الدراسية، والإدارة، والإشراف التربوي، ثم المشكلات المتعلقة بالمدرسة، وأخيراً المشكلات المتعلقة بمهنة التدريس. كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المشكلات التي يعاني منها المعلمون والمعلمات تعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخدمة والتخصص العلمي،بينما كان هناك

فروق تعزى إلى المؤهل العلمي.

كذلك بينت دراسة حرب (١٩٩٨) عن الضغط النفسي على عينة عشوائية مكونة من (٥٨٥) معلماً ومعلمة، من المرحلة الثانوية في محافظات الضفة الغربية في فلسطين على أن الضغط النفسي كان متوسطاً، وأنه يعود إلى ظروف العمل، وأنه توجد علاقة ايجابية بين ضغط العمل وظاهرة الاحتراق النفسي بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات : العمر، والجنس، والمؤهل العلمي، والحالة الاجتماعية، والخبرة، على ظاهرة الاحتراق النفسي وضغوط العمل.

كذلك بينت دراسة تسغلر و بيل (Tisgler & Bill، 1989)، على عينة عشوائية مكونة من (١٩٦) معلماً ومعلمة في ولاية ألاباما الأمريكية، وأسفرت نتائجها عن أن أكثر من ثلث معلمي الولاية يفكرون جدياً بترك مهنة التدريس، وقد بينت أن من أهم أسباب ذلك مواجهتهم للمشكلات التالية: انخفاض الراتب، والتوتر والاحتراق النفسي، وظروف العمل السيئة، ونقص الدعم من الإداريين و الجمهور، وكما تبين أيضاً أن المعلمين الذين يودون ترك المهنة ناضجون وذو خبرة كبيرة وتأهيل عال.

وفي دراسة عساف وجبر(Assaf & Jaber, 1996) عن مصادر الإجهاد النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في الوطن المحتل (الضفة الغربية)، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (١١٥) معلماً ومعلمة اختيروا عشوائياً من المدارس الثانوية من منطقتي القدس ونابلس، وكان من أهم نتائج الدراسة أن أكثر مصادر الضغط النفسي أهمية مرتبة تنازليا كانت:إغلاق المدارس المتكرر من قبل قوات الاحتلال الإسرائيلي، وما يترتب عليه من عمل اضافي على المعلمين، وعدم كفاية الراتب لتلبية الحاجات الضرورية للمعلم ولأسرته، وقلة اهتمام ودافعية الطلبة للتعلم، وضآلة فرص الترقية والتقدم للمعلم في مجال العمل، ومن نتائج الدراسة كذلك: أن المعلمين الشباب يتعرضون للضغوط بشكل دال إحصائياً أكثر من زملائهم المتقدمين في السن، وكذلك المعلمون الذكور أكثر من المعلمات الإناث، وذوو الشهادات العليا أكثر من ذوي الشهادات الدنيا، والجدد في الخدمة أكثر من زملائهم ذوي الخبرة الطويلة.

وفي دراسة خليفات والزغلول (٢٠٠٣) التي هدفت إلى الكشف عن ظاهرة الضغط النفسي لدى عينة مكونة من (٤٠٦) من معلمي مديريات تربية محافظة الكرك، وعلاقتها ببعض المتغيرات، وأشارت النتائج إلى أن معلمي مديرية تربية محافظة الكرك يعانون من مستوى مرتفع من الضغوط النفسية.وأظهرت النتائج أن أكثر العوامل إثارة للضغوط النفسية هي تلك المرتبطة بمتغيرات الدخل، والعلاقة بالمجتمع المحلي، وأولياء الأمور، والأنشطة اللامنهجية، والبناء المدرسي، والمناخ المدرسي، وعملية التدريس.

وفي دراسة الحلو (٢٠٠٤) حول مصادر الضغوط النفسية التي تواجه معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين. حيث دلت النتائج على أن هناك ضغوطاً مهنية يعاني منها معلمو المدارس الثانوية وهي: الحوافز المادية (٩٣,٣٪) والحوافز المعنوية (٨٨٪) وحجم

العمل (٧٨,٤٪) وبيئة العمل (٦٩,٤٪) وصراع الدور (٦٢,٦٪) والعلاقة مع الزملاء (٦٤,٢٪).

ونظراً لنقص الدراسات فيما يتعلق بضغوطات مهنة التدريس التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين، ونظراً لطبيعة عمل الباحثين واحدة منهما تعمل في المرحلة الأساسية والثاني أستاذ جامعي فقد أرتئيا أن يقوما بهذه الدراسة محاولة منهما لتعرف واقع ضغوطات مهنة التدريس التي تواجه المعلمين والمعلمات في المرحلة الأساسية الدنيا، ونظراً لإغلاق مدينة نابلس بالحواجز العسكرية الإسرائيلية بشكل محكم أثناء انتفاضة الأقصى في فلسطين فقد تمت الدراسة على عينة عشوائية في مدارس مدينة نابلس الأساسية الدنيا.

مشكلة الدراسة

تتلخص مشكلة الدراسة في الكشف عن أهم ضغوط مهنة التدريس التي يعاني منها المعلمون والمعلمات الفلسطينيون في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس مدينة نابلس، وكذلك تعرف أثر متغيرات (الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، والدرجة العلمية، والخبرة العملية) والتفاعل بين الجنس و كل من هذه المتغيرات في تفسير تفاوت تأثير هذه الظاهرة على معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.

أسئلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية وبالتحديد:

١. ما مستوى ضغوط مهنة التدريس التي يعاني منها معلمو ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس مدينة نابلس أثناء انتفاضة الأقصى؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات ضغوط مهنة التدريس عند المعلمين والمعلمات تعزى إلى المتغيرات الديموغرافية: (الجنس، العمر، والحالة الاجتماعية، والدرجة العلمية، والخبرة العملية) وللتفاعل بين الجنس وكل من هذه المتغيرات؟

أهمية الدراسة

لاشك بأن المعلم عنصر مهم من عناصر العملية التعليمية، وضغوط مهنة التدريس لها تأثير سلبي على عطاء المعلم وإنتاجه ونفسيته وعلاقته مع زملائه، ولهذا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على مستوى هذه الضغوط، وأهمها تمهيداً لقيام المسوؤلين باتخاذ الوسائل والإجراءات للتخفيف منها أو حلها.

ويمكن تلخيص أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

١. تعرف مستوى ضغوط مهنة التدريس وأسبابها لدى المعلمين والمعلمات والتي تؤثر سلبياً على المعلم وعلى الطلبة والتي قد تعيق المعلم وتمنعه من أداء رسالته التربوية.

٢. معرفة دور المتغيرات الديموغرافية التي تتناولها الدراسة في تفسير أثر ضغوط مهنة التدريس على المعلمين والمعلمات في فلسطين.
٣. تعد هذه الدراسة جزءًا هاماً من المراجعة الدورية الضرورية الملحة لمعرفة واقع المدرسة الفلسطينية ومشاكلها خاصة أثناء انتفاضة الأقصى بهدف إصلاحها وحل مشاكلها.
٤. تجرى على فئة هامة وحساسة من المجتمع الفلسطيني، وهي فئة معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا التي تقوم بدور مهم وحساس في إعداد التلاميذ للحياة والدراسة والعمل وبناء شخصياتهم.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على المحددات التالية:

- المحدد البشري: معلمو ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في مدينة نابلس.
- المحدد الزماني: الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ أثناء انتفاضة الأقصى.
- المحدد المكاني: مدينة نابلس / فلسطين.
- المحدد الخاص للأداة: افترضت الدراسة أن الأداة المستعملة لقياس ضغوط مهنة التدريس أداة صادقة لقياس الأهداف التي وضعت من أجل قياسها.
- افترضت الدراسة أن العينة عشوائية وممثلة للمجتمع الأصلي.

التعريفات الإجرائية

- **ضغوط المهنة:** تعبر عن حالة من الإجهاد العقلي والجسمي، وتحدث تقريباُ نتيجة للحوادث التي تسبب قلقاً أو ازعاجاً، أو تحدث نتيجة لعوامل عدم الرضا أو نتيجة للخصائص العامة التي تسود بيئة العمل (Okebukola & Jegede,1989)
- **التعريف الإجرائي لضغوط مهنة التدريس:** مجموع الدرجات التي يحصل عليها المعلم في مقياس الضغوط لمهنة التدريس المستخدم في هذه الدراسة.
- **انتفاضة الأقصى:** هي الأحداث التي اندلعت في ٢٠٠٠/٩/٢٨ في المسجد الأقصى نتيجة زيارة شارون رئيس حزب الليكود، وتحولت إلى صراع من أجل الحصول على حقوق الشعب الفلسطيني، وإقامة دولته المستقلة وعاصمتها القدس الشريف، في جميع الأراضي المحتلة من قبل إسرائيل ، حيث استخدم فيها الجيش الإسرائيلي كل الأساليب القمعية والإرهابية لتدمير الشعب الفلسطيني والقضاء على انتفاضته (عساف والحلو، ٢٠٠٣).
- **المرحلة الأساسية الدنيا:** تتمثل هذه المرحلة في التلاميذ الذين ينتمون إلى الفئة العمرية من (٦–٩) ، وهم تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من الصف الأول وحتى الصف الرابع الأساسي، حسب تصنيف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (سعادة، وأبو زيادة، وزامل ٢٠٠٢).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

لقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي للحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لتحليل نتائج الدراسة، وذلك نظراً لملاءمته لأغراض و أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

يمثل مجتمع الدراسة جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون المرحلة الأساسية الدنيا في مدينة نابلس، والذين بلغ عددهم حوالي (٢٧١) معلماً ومعلمة. أما عينة الدراسة فتكونت من ٥٠٪ من مجتمع الدراسة ،أي ما يعادل ١٣٥ معلماً ومعلمة. استجاب منهم (١٢١) أي ما يساوي (٨٩,٦٪) اختيروا بالطريقة العشوائية من خلال قائمة بأسماء المدارس وعدد الصفوف حيث تم اختيار المدارس التي بها صفوف للذكور وصفوف للإناث والصفوف المختلطة. وتم اختيار العينة حسب سجل دوام المعلمين وأخذت الأرقام: ٢، ٤، ٦، ٨، ...الخ والجدول (١) يبين عدد ونسبة توزيع المتغيرات المستقلة للدراسة.

الجدول رقم (١)

العدد والنسبة المئوية لمتغيرات الدراسة الديموغرافية لعينة الدراسة

	الجنس		العمر				الحالة الاجتماعية			الدرجة العلمية			الخبرة العملية			
	ذكور	إناث	أقل من ٢٥	من ٢٥-أقل من ٣٥	من ٣٥-٤٥	أكثر من ٤٥	أعزب	متزوج	مطلق أو أرمل	دبلوم فما دون	بكالوريوس	دبلوم عالي أو ماجستير	أقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠سنوات	من ١٠-١٥سنة	أكثر من١٥سنة
العدد	٤٢	٧٩	٦	٢٢	٤٢	٥١	٢٠	٩٦	٥	٧٥	٣٩	٧	٨	٣٠	١٩	٦٤
النسبة	٣٤,٧ ٪	٦٥,٣٪	٥,٠٪	١٨,٢٪	٣٤,٧٪	٤٢,١٪	١٦,٥٪	٧٩,٣٪	٤,١٪	٦٢,٠٪	٣٢,٢٪	٥,٨٪	٦,٦٪	٢٤,٨٪	١٥,٧٪	٥٢,٩٪

يتضح من الجدول (١) أن نسبة المعلمات في مرحلة التعليم الأساسية الدنيا هي (٦٥,٣٪) ويعود ذلك إلى سياسة وزارة التربية والتعليم في فلسطين الرامية إلى تأنيث التعليم في هذه المرحلة. كما يبين من الجدول (١) أن نسبة المعلمين والمعلمات ممن هم خبرتهم أقل من خمس سنوات هي (٦,٦٪) وهذا يعود إلى سياسة التعيينات في مديرية التربية والتعليم في نابلس التي تشترط على المعلمات أن يعملن أول سنتان في القرى ثم يحق لهن الانتقال بعد ذلك للعمل في المدينة إذا توفر لهن مكان شاغر، وهذا يفسر زيادة عدد سنوات الخبرة والعمر للمعلمات في المدن.

أداة الدراسة

تكونت أداة الدراسة من قسمين الأول اشتمل على معلومات عامة ديموغرافيه هي: الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، والدرجة العلمية، والخبرة العملية. أما الثاني فتكون من (٦١) فقرة تدور حول ضغوط مهنة التدريس التي يتعرض لها المعلم أو المعلمة.

وقد قام الباحثان ببناء الأداة بالاعتماد على الأدب التربوي والنفسي مثل الحلو (٢٠٠٤)، ومقياس الضغط النفسي لدى معلمي مديرية تربية الكرك خليفات والزغلول (٢٠٠٣)، ومقياس مشكلات المعلمين سورطي (٢٠٠٠)، ومقياس ضغوط مهنة التدريس للشافعي (١٩٩٨)، وندى (١٩٩٨)، وعساف وجبر (١٩٩٦)، وبناءً على خبرتهما الطويلة في مجال التعليم. وقد طلب الباحثان من المستجيبين الإجابة بموضوعية على فقرات الاستبانة وفقاً لأبعاد مقياس ليكرت الخماسي وهي: (دائماً) بدرجة خمسة،(غالباً) بدرجة أربعة، (متوسطاً) بدرجة ثلاثة، (أحياناً) بدرجة اثنين، (نادراً) بدرجة واحد. وأقل درجة يحصل عليها المستجيب على كل فقرة (١) وأكثرها(٥) كما هو مبين في أداة الدراسة.

صدق الأداة

بعد إعداد فقرات الأداة التي تضمنت (٦١) فقرة لمقياس ضغوط مهنة التدريس، تم عرضها على (٩) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية، في كلية العلوم التربوية من حملة شهادة الدكتوراه والماجستير، و(٦) من معلمات المرحلة الأساسية الدنيا و(٣) من مديري المدارس، حيث طلب منهم مراجعة الفقرات، وإبداء الرأي فيما إذا كانت تقيس ما وضعت لقياسه. وفي ضوء المقترحات التي تم إبداؤها أجريت التعديلات المناسبة على الفقرات، حيث تم تعديل فقرات، وإضافة فقرات أخرى أما الفقرات التي لم يجمع عليها أكثر من ٨٥٪ من المحكمين فقد تم حذفها.

الثبات

من أجل تحديد ثبات أداة الدراسة استخدمت معادلة " ألفا كرونباخ " لحساب ثبات الأداة، حيث بلغ (٠,٩٦)، وهو معامل ثبات مقبول يفي بأغراض الدراسة.

المعالجة الإحصائية

لقد تم استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) والمعالجات الإحصائية التالية:

١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات ضغوط مهنة التدريس.

٢- ألفا كرونباخ لحساب الثبات الداخلي للاستبانة.
٣- اختبار تحليل التباين المتعدد MANOVA لقياس التفاعل بين المتغيرات المستقلة.

عرض النتائج

فيما يلي عرض للنتائج التي تم الحصول عليها من استجابات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في مدينة نابلس تبعا لمتغيراتها التابعة باستخدام أداة الدراسة مقياس ضغوط مهنة التدريس.

السؤال الأول: ما مستوى ضغوط مهنة التدريس التي يعاني منها معلمو ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس مدينة نابلس؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، والنسب المئوية، ودرجة حجم المشكلة لكل فقرة من فقرات الاستبانة كما هو مبين في الجداول ، ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت النسب المئوية التالية: ٨٠ ٪ فما فوق بدرجة كبيرة جداُ ٦٠٪ - ٧٩,٩٩٪ بدرجة كبيرة ، ٤٠٪ - ٥٩,٩٩٪بدرجة متوسطة أقل من ٤٠٪ بدرجة قليلة.

أما الأساس الذي اعتمد عليه في توزيع ذلك فهو الأساس الإحصائي القائم على توزيع المسافات بين فئات التدريج حسب سلم استجابات أفراد العينة. أما المتوسط لكل سؤال فتم حسابه بقسمة مجموع الاستجابات على عدد أفراد العينة. أما المتوسط العام فتم حسابه بقسمة مجموع المتوسطات لكل الاستبانات على عدد أفراد العينة.

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية وحجم المشكلة لضغوط مهنة التدريس

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	حجم المشكلة
1	أعتقد بأن المدير يستخدم النظام السلطوي في تعامله مع المعلم مما يسبب ضغط نفسي لدي.	٣,٦١٥	١,٥٨٧	٪٧٢,٣	كبيرة
2	أعتقد بأن للمدير دور في إثارة المشاكل بين المعلمين مما يسبب التوتر لهم.	٣,٥٢١	١,٦٩٣	٪٧٠,٤٢	كبيرة
3	أعتقد بأن الراتب الذي أتقاضاه لا يتناسب مع احتياجاتي مما يسبب لدي القلق.	٣,٥٣٨	١,٧٨٤	٪ ٧٠,١٦	كبيرة
4	أعتقد بأن المدير يهدد المعلم بالتقارير السنوية كوسيلة للضغط عليه.	٣,٥١٣	١,٦٥٢	٪ ٧٠,١٣	كبيرة
5	أعتقد بأنني لن أختار هذه المهنة لو اتيحت لي الفرصة للإختيار مرة أخرى.	٣,٤٥٥	١,٥٨١	٪ ٦٩,٠٩	كبيرة
6	أعتقد بأن المدير يلقي بغالب أعماله الكتابية على المعلم.	٣,٣٩١	١,٧٢٨	٪ ٦٨,٦٠	كبيرة
7	أشعر بأن المدير يصر على اتخاذ القرارات منفرداً ونحن المعلمين علينا التنفيذ.	٣,٣٩٠	١,٤٧٩	٪٦٨,٠٠	كبيرة
8	أشعر بالظلم والإضطهاد من قبل مدير المدرسة.	٣,٣٨٨	١,٦٧٥	٪٦٧,٧٧	كبيرة
9	أشعر بعدم توفر الأمن لي أثناء تواجدي في العمل بسبب قوات الاحتلال الإسرائيلي.	٣,٣٨٨	١,٨٦٨	٪٦٧,٧٧	كبيرة
10	أشعر بأن المدير ليس لديه الكفاءة الإدارية لإدارة المدرسة مما يزيد العبئ على المعلم.	٣,٣٨٠	١,٦٣٩	٪٦٧,٦٠	كبيرة
11	أشعر بأنني لا أشارك في القرارات التي تتخذ في المدرسة مما يسبب لدي الشعور بالإستياء.	٣,٣٧٢	١,٤٠٣	٪٦٧,٤٤	كبيرة
12	مللت من عملي كمعلم لأن راتبي لا يغطي متطلبات الحياة الضرورية.	٣,٣٧٢	١,٥٣٩	٪٦٧,٤٤	كبيرة
13	أحس بأنني لا أستطيع التنبؤ بما هو مطلوب مني كمعلم بسبب الظروف الصعبة.	٣,٣٧٢	١,٥١٧	٪٦٧,٤٤	كبيرة
14	لا اتوقع من نفسي طموحات تربوية وأكاديمية عالية في ظروف الإحتلال الإسرائيلي الصعبة.	٣,٣٦٤	١,٣٠٤	٪٦٧,٢٧	كبيرة
15	ينتابني شعور سيئ بسبب عملي كمعلم.	٣,٣٥٥	١,٦٤٨	٪٦٧,١١	كبيرة

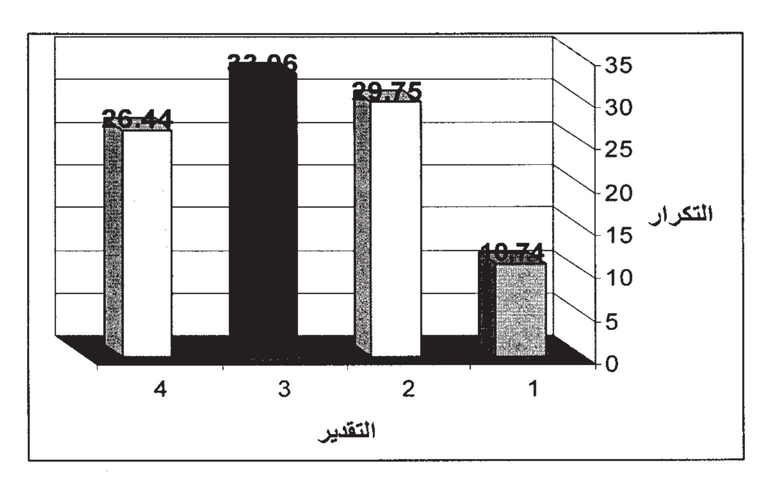
تابع الجدول رقم (٢)

16	أعتقد أن تقرير المشرف التربوي السنوي يشكل احباطاً لدي.	٣,٣٤٧	١,٤٩٣	%٦٦,٩٤	كبيرة
17	أشعر بأن المشرف التربوي يتطلب من المعلم أن يظهر بحصة واحدة ما قدمه خلال عام دراسي.	٣,٣٤٧	١,٤٩٨	%٦٦,٩٤	كبيرة
18	أعتقد بأن المجتمع لا يقدر ظروف المعلم.	٣,٣٤٧	١,٦٠٦	%٦٦,٩٤	كبيرة
19	أشعر بأن دافعيتي للتعلم والتعليم ضعيفة.	٣,٣٣١	١,٦٢٥	%٦٦,٦١	كبيرة
20	أشعر بأن مشاعري قد تبدلت ولا أهتم بما يجري داخل المدرسة وخارجها.	٣,٣٣١	١,٥٩٤	%٦٦,٦١	كبيرة
21	أشعر بأن المجتمع لا يقدر عمل المدرس ويحترمه.	٣,٣١٤	١,٤٢٦	%٦٦,٢٨	كبيرة
22	أشعر بأنني اختلف دائماً مع الأهل في وجهات النظر حول تعليم أبنائهم.	٣,٣٠٦	١,٤٧١	%٦٦,١٢	كبيرة
23	أشعر بأن زملائي المعلمين يعانون من الإحباط.	٣,٣٠٦	١,٣٥٣	%٦٦,١٢	كبيرة
24	أعتقد أن المشرف يحكم على المعلم من خلال بعض الأخطاء وينسى الإيجابيات.	٣,٢٩٨	١,٥٢٠	%٦٥,٩٥	كبيرة
25	أشعر بأن حكم المشرف التربوي يعتمد على علاقته الشخصية مع المعلم.	٣,٢٩٨	١,٥٣٦	%٦٥,٩٥	كبيرة
26	أعاني من القلق والأرق بسبب ضغوطات العمل والظروف المحيطة.	٣,٢٨٩	١,٣٥١	%٦٥,٧٩	كبيرة
27	أشعر بأن عملي يؤثر سلباً على حياتي العائلية.	٣,٢٨٩	١,٥٤٦	%٦٥,٧٩	كبيرة
28	أعتقد بأن أهل الطلبة لا يثقون بأداء المعلم.	٣,٢٨١	١,٦١٤	%٦٥,٦٢	كبيرة
29	أشعر بأن المدير لا يقف إلى جانبه المعلم.	٣,٢٨١	١,٥٣٤	%٦٥,٦٢	كبيرة
30	أشعر بأنني بحاجة إلى مساعدة للقيام بمتطلبات العمل الكثيرة.	٣,٢٨١	١,٥٦١	%٦٥,٦٢	كبيرة
31	أعتقد بأنني غير قادر على ضبط الطلبة في الصف والساحة.	٣,٢٨١	١,٧٥٧	%٦٥,٦٢	كبيرة
32	علاقتي مع زملاء العمل سيئة وتشوبها المشاحنات وغالباً سببها الإدارة المدرسية.	٣,٢٨١	١,٧٠٤	%٦٥,٦٢	كبيرة
33	أعزف عن التدريس بسبب هذه الظروف الصعبة التي يعاني منها المتعلم.	٣,٢٨١	١,٦٧٤	%٦٥,٦٢	كبيرة
34	أشعر بأن هناك ضغوطاً تمارس علي لتحسين نوعية عملي.	٣,٢٧٣	١,٥٥٥	%٦٥,٤٥	كبيرة
35	أشعر بأن مديرية التربية والوزارة لا تقدر عمل المدرس وتثيبه عليه بالأجر المعقول.	٣,٢٧٣	١,٣٦٠	%٦٥ ,٤٥	كبيرة
36	أشعر بأنني لا أتقدم في عملي باستمرار.	٣,٢٦٤	٣,٦٢٢	%٦٥,٢٩	كبيرة
37	أعتقد بأن هناك توقعات مبالغ فيها من المجتمع على المعلم.	٣,٢٦٤	١,٣٠٢	%٦٥,٢٩	كبيرة
38	أشعر بتناقض بين ما يتوقع مني القيام به وبين ما اعتقده صواباً.	٣,٢٦٤	١,٤٤٢	%٦٥,٢٩	كبيرة
39	أعتقد بأن وظيفتي لا تشبع حاجاتي واهتماماتي.	٣,٢٦٤	١,٤٧٦	%٦٥,٢٩	كبيرة
40	أحس بأنني غير قادر على تنفيذ مطالب عملي بكفاءه.	٣,٢٥٦	١,٦٩٦	%٦٥,١٢	كبيرة
41	أشعر بأن جو المدرسة يسوده التوتر بسبب الظروف التي يعيشها الشعب الفلسطيني.	٣,٢٥٦	١,٤٨٦	%٦٥,١٢	كبيرة
42	أعتقد بأن المشرف التربوي يطالب المعلمين بأشياء لم يقم بها وهو معلم.	٣,٢٣١	١,٥٣٧	%٦٤,٦٣	كبيرة
43	أعاني من الإجهاد والتعب بسبب المشاكل المدرسية.	٣,٢٣١	١,٥١٠	%٦٤,٦٣	كبيرة
44	يتبدد حماسي ونشاطي للعمل بسهولة بسبب ما يحدث من مآسي للشعب الفلسطيني من قبل الإحتلال الإسرائيلي.	٣,٢١٥	١,٤٦٢	%٦٤,٣٠	كبيرة
45	أتغيب كثيراً عن المدرسة بسبب الأمراض التي أعاني منها.	٣,٢١٥	١,٩١١	%٦٤,٣٠	كبيرة
46	أشعر بأن تطوري المهني لا يكفي للقيام بالمهام المطلوبة مني.	٣,٢٠٧	١,٥٩٦	%٦٤,١٣	كبيرة
47	أعتقد بأن البيئة المدرسية تشكل احباطاً لدى المعلم (ساحات ، صفوف. مختبرات...).	٣,١٧٤	١,٤٩٣	%٦٣,٤٧	كبيرة
48	أشعر بفتور الرغبة في تقييم أنشطة الطلبة ومتابعتهم.	٣,١٧٤	١,٦٣٦	%٦٣,٤٧	كبيرة
49	أخاف من التعرض للإهانة والضرب والإصابة من جيش الإحتلال.	٣,١٧٤	١,٦٠٠	%٦٣,٤٧	كبيرة
50	أعاني من بعض الأمراض الجسمية لكثرة الضغوط في العمل.	٣,١٣٢	١,٦٥٨	%٦٢,٦٤	كبيرة
51	أعتقد بأن من حق المعلم الحكم على المدير من خلال تقرير من قبل التربية.	٣,١٠٧	١,٤٥٩	%٦٢,١٥	كبيرة
52	أعتقد بأن الزيارات للمعلم في الصف من قبل المشرف تشكل عبئاً نفسياً عليه.	٣,٠٨٣	١,٤١٨	%٦١,٦٥	كبيرة
53	أشعر بأنني لا أستطيع تنفيذ أولويات عملي كمعلم لكثرة المتطلبات الكتابية والأنشطة اللامنهجية	٣,٠٥٠	١,٥٠٥	%٦٠,٩٩	كبيرة
54	لا أعرف كيف ترغب الإدارة المدرسية في أن أقضي وقت الفراغ.	٣,٠٢٥	١,١٧٩	%٦٠,٥٠	كبيرة
55	أشعر بقلة اهتمام الطلبة وضعف دافعيتهم للتعلم.	٢,٩٦٧	١,٣٦٦	%٥٩,٣٤	متوسطة
56	أشعر بأنني متعب نفسياً من تأثير الأحداث السياسية عليّ.	٢,٩٣٤	١,٣٤٦	%٥٨,٦٨	متوسطة
57	أشعر بأن المنهاج أعلى من مستوى الطلبة مما يسبب جهداً إضافياً لي.	٢,٩١٧	١,٣٢٧	%٥٨,٣٥	متوسطة
58	زيادة عدد الطلبة الموجودين في الصف يشكل عبئاً كبيراً على المعلم.	٢,٩١٧	١,٦٨١	%٥٨,٣٥	متوسطة
59	أشعر بأن متطلبات التعليم الإضافية أصبحت كثيرة.	٢,٨٩٣	١,٦٥٢	%٥٧,٨٥	متوسطة
60	أخاف من دخول الجيش الإسرائيلي اليومي للمدن وما ينتج عنها من آثار ومصائب.	٢,٨٨٤	١,٥٥٦	%٥٧,٦٩	متوسطة
61	أعتقد بأن العائد المادي لمهنة التعليم غير كاف.	٢,٨٨٤	١,٦٢٩	%٥٧,٦٩	متوسطة
	متوسط الدرجة الكلية لضغوط المهنة	٣٢,٦٢	١,٤٩٣	%٦٥,٢٤	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (٢) أن درجة ضغوط مهنة التدريس عند معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في مدينة نابلس كانت كبيرة على "٥٤" فقرة وهي مرتبة تنازلياً (١-٥٤) ويتراوح المتوسط من (٣,٦١٥-٣,٠٢٥)، أما النسبة المئوية لهذه الفقرات فكانت ما بين (٧٢,٣٪ و ٦٠,٢٪)، بينما كانت متوسطة على "٧" فقرات (من ٥٥-٦١) وتراوح المتوسط ما بين (٣,٢٣١-٢,٨٨٤)، أما النسبة المئوية للاستجابة فكانت ما بين (٥٩,٣٤٪ و ٥٧,٦٩٪)، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية لضغوط مهنة التدريس كانت كبيرة حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابات فكانت (٦٥,٢٤٪) من المعلمين والمعلمات يعانون من ضغوط مهنة التدريس في المرحلة الأساسية الدنيا في مدينة نابلس .

أما بالنسبة لتوزيع النسب المئوية لضغوط مهنة التدريس عند معلمي المرحلة الأساسية الدنيا فكانت كما هو مبين في الشكل (١):

٨٠٪ فما فوق ونسبتها	٤٢٦,٤٪	بدرجة كبيرة جداً
٦٠٪ - ٧٩,٩٩٪	٣٣,٠٦٪	بدرجة كبيرة
٤٠٪ - ٥٩,٩٩٪	٢٩,٧٥٪	بدرجة متوسطة
أقل من ٤٠٪	١٠,٧٤٪	بدرجة قليلة



الشكل (١) النسب المئوية العامة لضغوط مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية الدنيا

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات ضغوط مهنة التدريس عند المعلمين والمعلمات تعزى إلى متغيرات الديموغرافية (الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، والدرجة العلمية، والخبرة العملية) وللتفاعل بين الجنس وكل من هذه المتغيرات؟

الجدول رقم (٣)

العدد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لضغوط مهنة التدريس لدى المعلمين والمعلمات وفقاً للمتغيرات الديموغرافية في الدراسة

المتغير	المعلمون			المعلمات			العينة الكلية		
	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع
الدرجة العلمية:									
-دبلوم	٢٠	٣,٠٥٨	٠,٩٩	٥٥	٣,٣٤٩	٠,٨٠	٧٥	٣,٢٧١	٠,٢٢
-بكالوريس	١٤	٢,٩٠٥	٠,٨٠	٢٥	٣,٣٠٤	٠,٩٠	٣٩	٣,١٦١	٠,٨٩
-دبلوم عالي / ماجستير	٥	٣,٠٦٨	٠,٦٥	٢	٤,٣٨٥	٠,٨٣	٧	٣,٤٤٥	٠,٨٥
العمر:									
-أقل من ٢٥ سنة	٠	-	-	٢	٣,٢٧٠	٠,٢٢	٢	٣,٢٧٠	٠,٢٢
-٢٥ - ٣٥ سنة	٨	٢,٨٧٧	٠,٨٧	١٤	٣,٧١١	٠,٧٥	٢٢	٣,٤٠٨	٠,٨٤
-٣٥ -٤٥ سنة	١٤	٢,٩٧٤	٠,٩٢	٢٩	٣,١٣٤	٠,٨٥	٤٣	٣,٠٨٢	٠,٨٦
-أكثر من ٤٥ سنة	١٧	٣,٠٨٩	٠,٨٤	٣٧	٣,٤١٠	٠,٨٧	٥٤	٣,٣٠٩	٠,٨٧
الخبرة									
-أقل من ٥ سنوات	٢	٣,٤٠١	٠,٦٣	٦	٣,٧٤٣	٠,٤٩	٨	٣,٦٥٧	٠,٥١
-من ٥ـ أقل من ١٠ سنوات	٩	٣,٢٠٠	٠,٩٩	٢١	٣,٣٤٨	٠,٩١	٣٠	٣,٣٠٣	٠,٩٢
-من ١٠ ـ ١٥ سنة	٩	٢,٨٧٤	٠,٩٢	١٠	٣,٠٦٥	٠,٤٩	١٩	٢,٩٧٥	٠,٨٦
-أكثر من ١٥ سنة	١٩	٢,٩٣١	٠,٨٦	٤٥	٣,٣٨١	٠,٨٤	٦٤	٣,٢٤٧	٠,٨٧
الحالة الاجتماعية									
-أعزب	٢	٢,٨٦٠	١,٤٠	١٨	٣,٤٣٥	٠,٨٩	٢٠	٣,٣٧٧	٠,٨٢
-متزوج	٣٧	٣,٠١٢	٠,٨٩	٥٩	٣,٣٦٣	٠,٨١	٩٦	٣,٢٢٨	٠,٨٩
-مطلق / أرمل	٠	-	-	٥	٣,٠٥٧	٠,٨٠	٥	٣,٠٥٧	٠,٨٠
المجموع	٣٩	٣,٠٠٤	٠,٨٨	٨٢	٣,٣٦٠	٠,٨٤	١٢١	٣,٢٦٧	٠,٨٧

الجدول رقم (٤)

نتائج تحليل التباين الثنائي في درجات ضغوط مهنة التدريس في ضوء المتغيرات الديموغرافية والتفاعل بين الجنس وهذه المتغيرات

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط الانحراف	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	١	٣,٣٥٢	٣,٣٥٢	٤,٥٨٥	٠,٠٣٤*
العمر	٣	٢,٠٤٠	٠,٦٨	٠,٩٣٠	٠,٤٢٩
الجنس×العمر	٣	١,٥٤	٠,٧٧	١,٠٥	٠,٣٥٢
الخطأ	١١٤	٨٣,٣٤	٠,٧٣	—	—
المجموع	١٢١	١٣٦٥,١٧	—	—	—
الجنس	١	٣,٣٥٢	٣,٣٥٢	٤,٥٠٥	٠,٠٣٦*
الحالة الاجتماعية	٢	٠,٥٢١	٠,٢٦١	٠,٣٥٠	٠,٧٠٥
الجنس × الحالة الاجتماعية	٢	٠,٠٨	٠,٠٨	٠,١١٢	٠,٧٣٩
الخطأ	١١٦	٨٦,٣٢	٠,٧٤	—	—
المجموع	١٢١	١٣٦٥,١٧	—	—	—
الجنس	١	٣,٣٥٢	٣,٣٥٢	٤,٥٦١	٠,٠٣٥*
الدرجة العلمية	٢	١,٠٣٢	٠,٥١٦	٠,٧٠٢	٠,٤٩٨
الجنس × الدرجة العلمية	٢	١,٣٧	٠,٦٨٥	٠,٩٣٢	٠,٣٨
الخطأ	١١٦	٨٤,٥٢	٠,٧٤	—	—
المجموع	١٢١	١٣٦٥,١٧	—	—	—
الجنس	١	٣,٣٥٢	٣,٣٥٢	٤,٤٩٦	٠,٠٣٦*
الخبرة العملية	٣	٢,١٩٥	٠,٧٣٢	٠,٩٨١	٠,٤٠٤
الجنس × الخبرة العملية	٣	٠,٤٩	٠,١٦	٠,٢٢	٠,٨٨
الخطأ	١١٤	٨٤,٢٤	٠,٧٥	—	—
المجموع	١٢١	١٣٦٥,١٧	—	—	—

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية من ضغوط مهنة التدريس متغير الجنس، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ضغوط مهنة التدريس لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا. تعزى إلى متغيرات (العمر، والحالة الاجتماعية، والدرجة العلمية، والخبرة العملية). كذلك يبين الجدول (٤) أنه لا يوجد تفاعل مشترك دال احصائياً بين متغير الجنس والعمر، ومتغير الجنس والحالة الاجتماعية، ومتغير الجنس والدرجة العلمية، ومتغير الجنس والخبرة العملية.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لضغوط مهنة التدريس عند معلمي المرحلة الأساسية الدنيا كانت ٦٥,٢٤٪ وهذا يعني أنها مرتفعة، وأن المعلمين والمعلمات في المرحلة الأساسية الدنيا في مدينة نابلس، بفلسطين يعانون من ضغوط مهنة التدريس.

بينت الدراسة أهم الضغوط التي يعاني منها المعلمون والمعلمات، كما هو مبين في الجدول (٢): (أعتقد أن المدير يستخدم النظام السلطوي في تعامله مع المعلم مما يسبب ضغط نفسي لدي) و(أعتقد أن للمدير دوراً في إثارة المشاكل بين المعلمين مما يسبب التوتر لهم) و(اعتقد أن الراتب الذي أتقاضاه لا يتناسب مع احتياجاتي) و(أعتقد أن المدير يهدد المعلم بالتقارير السنوية وسيلة للضغط عليه) ...الخ وهذا يعني أن المعلمين يتذمرون بشكل رئيس من المدير، وتدني الرواتب، والمشرف التربوي، ثم من ظروف المدرسة. أما بالنسبة للإحتلال الإسرائيلي فيبدو أن المعلمين استطاعوا أن يتكيفوا معه وعدوه جزأً من نضالهم ومن واجبهم في مقاومته ولذلك لم يعتبره يعلقوا ضغوط مهنة التدريس عليه بدرجة عالية جداً وهذا يختلف مع دراسة عساف وجبر (١٩٩٦)، وعساف (١٩٩٤)، وندى (١٩٩٨) وغيرهم، وقد يعود ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات تكيفوا مع الإحتلال الإسرائيلي وعدوا ظروف الاحتلال وأساليبه التعسفية واجباً وطنياً عليهم مقاومته، وليس مصدراً من مصادر ضغوط مهنة التدريس لديهم.

أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة المعلمين والمعلمات الذين يعانون من ضغط نفسي مرتفعة جداً حيث كانت ٢٦,٤٤٪، وضغط نفسي مرتفع ٣٣,٠٦٪ وهذا يعني أن أكثر من نصف المعلمين والمعلمات في خطر، وهذا سينعكس ليس فقط على حياتهم، وإنما على طلبتهم وأسرهم، مما يستدعي الانتباه من المسؤولين لهذه الظاهرة بغية معالجتها والحد منها.

بينت الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس، وأن المعلمات في المرحلة الأساسية الدنيا يعانين من الضغوط المهنية أكثر من المعلمين، وقد يعود ذلك إلى: أن المعلمات يتعاطفن أكثر مع الطلبة وخاصة لظروفهم الصعبة نتيجة الاحتلال الإسرائيلي والحياة الصعبة التي يعيشها الطالب الفلسطيني، وثانياً: أن المعلمات أكثر جدية والتزاماً بالتعليمات وتطبيقها من المعلمين، وأكثر إخلاصاً وتفانياً من المعلمين، وأن المعلمات لا يقتصر عملهن على المدرسة فقط، وإنما يستمر إلى البيت بعد الدوام مما يضيف أعباء أخرى على المرأة العاملة، لذلك يعانين أكثر من الذكور. وهذه النتيجة تتفق مع دراسات كل من عساف وجبر (١٩٩٦) وخليفات والزغلول (٢٠٠٣) والشرعة والباكر (٢٠٠٠) والحلو (٢٠٠٤) وتختلف مع دراسات كل من ندى (١٩٩٨) وسورطي (٢٠٠٠) وبني سلامة والجعنيني (٢٠٠٠) وقد يعود ذلك للاختلاف في أدوات الدراسة، ومجتمع الدراسة، والظروف التي أجريت فيها هذه الدراسات.

بالنسبة للمتغيرات الديموغرافية الأخرى وهي العمر، والحالة الاجتماعية، والدرجة العلمية، والخبرة العملية، لم تكن لها فروق ذات دلالة إحصائية في ضغوط مهنة التدريس، وهذا يعني أن المعلمين والمعلمات يتفقون على ضغوط مهنة التدريس التي تواجههم في المدارس، وقد يعود ذلك لتشابههم في: ظروف المدرسة، والرواتب، والأنظمة، والقوانين، والإدارة، وظروف الاحتلال...إلخ وهذه تتفق مع دراسات سورطي (٢٠٠٠)، وخليفات

والزغلول (٢٠٠٣)، والشرعة، والباكر (٢٠٠٠)، وحرب (١٩٩٨) واختلفت مع كثير من الدراسات في كل المتغيرات أو جزء منها كما في دراسة اليماني وبوقحوص (١٩٩٦)، وعساف وجبر (١٩٩٦)، وتسغلر وبيل (Tishler & Bill, 1989) وغيرهم، وقد يعود ذلك لاختلاف عينة الدراسة والأداة المستخدمة والظروف التي أجريت فيها هذه الدراسات.

أما بالنسبة للتفاعل بين متغير الجنس وكل من متغيرات العمر، والحالة الاجتماعية، والدرجة العلمية، والخبرة العملية فلم يوجد لها تأثير للتفاعل، وهذا يؤكد أن ظروف العمل والبيئة الإدارية تقريباً متشابهة، ولكن تأثيراتها على المعلمات كان أكثر من المعلمين.

التوصيات

على ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

١- تشكيل لجان فنية للنظر في دور مديري المدارس، وفي تصرفاتهم الإدارية داخل المدارس الأساسية الدنيا.

٢- تشكيل لجان خاصة للنظر في شكاوى المعلمين والمعلمات على التقارير السنوية لمشرفي المرحلة وحثهم على العمل بمصداقية وشفافية.

٣- تطوير برامج تدريبية لمديري المدارس والمشرفين التربويين لرفع مستواهم الإداري والإشرافي.

٤- تطوير برامج نفسية وتربوية لتحسين وضع المعلم التربوي، صحته النفسية، وقدرته على التكيف مع الأوضاع الراهنة، وخاصة المتعلقة بالضغط المترتب على الاحتلال الإسرائيلي.

٥- إرشاد المعلمين والمعلمات على كيفية التعامل مع الطلبة والأهل وتوثيق العلاقة بين المعلم والمجتمع المحلي.

٦- إجراء دراسات أخرى تشمل جميع المدارس الأساسية في محافظات فلسطين لمعرفة الضغوط التي يعاني منها المعلمون والمعلمات بهدف تسليط الضوء عليها والحد منها.

المراجع:

بني سلامة، امتياز والجعنيني، نعيم (٢٠٠٠). الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة الزرقاء. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية **٢٧** (٢)، ٤٣٧- ٤٧١.

الجعنيني، نعيم حبيب (١٩٩٤). الأوضاع المادية والمكانة الاجتماعية للمعلم والرضا عن المهنة في المدارس الحكومية في لواء مأدبا. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، **٢١** (٥)، ١٣٧-١٦٦

حرب، يوسف (١٩٩٨). **ظاهرة الإحتراق النفسي وعلاقتها بضغوط العمل لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الضفة الغربية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الحلو، غسان حسين (٢٠٠٤). مصادر الضغوط المهنية التي تواجه معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، **٣١** (٣)، ٢٨١-٣٠٣.

خليفات، عبد الفتاح والزغلول، عماد (٢٠٠٣). مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي مديرية تربية محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة قطر، (٣)، ٦١-٨٨

ديراني، محمد عيد (١٩٩٢). مصادر التوتر النفسي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في مديرتي التربية والتعليم الأولى والثانية في محافظة عمّان. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، **١٩**(أ) (٢)، ١٩٠-٢٣٤

سعادة جودت، وأبو زيادة إسماعيل، وزامل مجدي (٢٠٠٢) أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. **مجلة النجاح للأبحاث**، نابلس، **١٦** (٢)، ٥٤٧-٥٨٨

سورطي، يزيد عيسى (٢٠٠٠). مشكلات المعلمين في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، (١٨)، ٢١٥-٢٤٣

سورطي، يزيد عيسى (١٩٩٧). المشكلات التي تواجه المعلمين العرب وحلولها. **المجلة العربية للتربية**، سلطنة عمان، **٢٣** (٢)، ٢١٥-٢٤١

الشافعي، محمد الدسوقي(١٩٩٨). ضغوط مهنة التدريس مقاربة بضغوط بعض المهن الأخرى وفي علاقتها بالمعتقدات التربوية للمعلمين. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، **١٢**(٤٨)، ١٨٧-٢١٣

الشرعة، حسين والباكر، جمال (٢٠٠٠). اتجاهات المعلمين لمهنة التدريس بدولة قطر ومدى تأثيرها ببعض العوامل الديموغرافية. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، **١٤**(٥٦)، ١٥٥-١٨٤

عساف، عبد و الحلو، غسان (٢٠٠٣). الآثار النفسية للعدوان الإسرائيلي على المصابين خلال أحداث انتفاضة الأقصى ومدى تعاملهم مع الإعاقة. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، (٤١)، ١٩٣-٢٣٨

عساف، عبد (١٩٩٤). **المشاكل النفسية التي يعاني منها المعلمون وآثارها التربوية.** مركز الدراسات و التطبيقات التربوية، وقائع المؤتمر السنوي الثالث، ندوة بعنوان دور التربية في تعزيز الديمقراطية، رام الله، فلسطين.

مغلي، سمير (١٩٩٧). **مستوى مصادر التوتر النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ندى، يحيى (١٩٩٨). **مصادر مستوى الضغط النفسي وعلاقتها بالروح المعنوية كما يراها معلمو وكالة الغوث في منطقة نابلس التعليمية.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

اليماني، سعيد أحمد وبو قحوص، خالد أحمد (١٩٩٦). دراسة تحليلية للرضى المهني لدى معلمي ومعلمات التعليم العام في مهنة التدريس بدولة البحرين. **مجلة دراسات العلوم التربوية، ٢٣**(٢)، ٢٦٦– ٢٨٧

Assaf, A. & Jaber, A. (1996). Sources of stress among high teachers in the occupied territories West Bank, Al-Najah university. **Journal for Researcher**, (10), 7-33.

Brown, V., V., (1985) A study of the relationships between job stress and burnout in teachers. **Dissertation Abstracts International**,(A) , 46 (3), 560.No.:AA18510126

Davis, D., G., (1993). Secondary school teachers, coping resources and perceived symptoms and sources of job stress**. Dissertation Abstracts International**. (1) .54(3), 814.No.AA19317536

Farber, B. A., (1991) **Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher** , CA:Jossey Bass.

Fontana, D., & Abouserie, R., (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers**. British Journal of Educational Psychology,** 63**,** 261-270

Freudenberger, H, J., (1980). **Burn-out: The high cost of high achievement**..New York. :Doubleday Garden City.

Holt,R., (1993). Occupational Stress. In: L. Goldberger & S. Breznitz (Eds), **Handbook of stress** (2nd Ed, pp. 243-246) .New York: Free Press.

Kyriacou, C., (2000). **Stress busting for teachers.** Stanley Thornes Ltd, Cheltenham.

Kuo, S., (1990) A discrimination analysis of teacher burnout based on teacher stress and professional attitudes . **Bulletin of Educational Psychology, 23** (2), 71-97

Maslach, C.,(1982**) Burnout—the cost of caring.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall

Okebukola, P. A. & Jegede, O. J. (1989). Determinants of occupational stress among teacher in Nigeria. **Educational Studies, 15**, 23-36.

Pines,A. M. (2004). The Emotions of teacher stress. **Teaching and Teacher Education**, **20** (5), 537-541

Pines, A.M. & Aronson, E., (1988). **Career burnout: Causes and cures**. . New York:Free Press.

Starnman, S. and Miller, K. (1992). A test of a causal model communication and burnout in the teaching profession. **Communication Education**, **41** (1), 40-53

Simberg,S., Laine,A., Sala, E., and Ronnemaa, A., -M. (2001) A fast and easy screening method for voice disorders among teacher students**.** **Logop Phoniatr Vocol**, **26**,10-16

Tisgler, A & Bill, E. (1989). **Career dissatisfaction among Alabama teachers**. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Education Research Association.

153

المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

أثر التعليم المختلط على تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة الأردنية وطالبات كلية الأميرة عالية الجامعية

د. مصطفى قسيم هيلات

كلية الأميرة عالية الجامعية

المملكة الأردنية الهاشمية

154
المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

أثر التعليم المختلط على تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة الأردنية وطالبات كلية الأميرة عالية الجامعية

د. مصطفى قسيم هيلات
كلية الأميرة عالية الجامعية
المملكة الأردنية الهاشمية

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر التعليم المختلط على تقدير الذات، لدى عينة من طالبات الجامعة الأردنية وطالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، ومعرفة علاقة تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط باختلاف كل من المرحلة الدراسية، والمعدل التراكمي.

تم استخدام اختبار تقدير الذات بعد التأكد من خصائصه السيكومترية؛ شملت الدراسة (١٣٩) طالبة من كلية التربية في الجامعة الأردنية، و(١٣٩) طالبة من كلية الأميرة عالية الجامعية.

توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا دالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطالبات، في التعليم المختلط ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط ،تعزى إلى اختلاف المعدل التراكمي، ولصالح المعدل التراكمي المرتفع ممتاز وجيد جدا.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط، ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط، وفي مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط باختلاف المرحلة الدراسية.

واستنادا إلى النتائج يوصي الباحث بالاهتمام بتنمية جوانب الشخصية كافة، وخصوصا تقدير الذات، لما له من علاقة ايجابية بالتحصيل الدراسي. كما يوصي بتوفير نوعين من التعليم الجامعي (مختلط، وغير مختلط) بحيث يستطيع الطلبة أن يلتحقوا بنوع التعليم الذي يرغبون فيه.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/٩/١٠ م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/٢/٧

The Effect of Co-Education on Self-Esteem of Jordan University and Princes Alia University College Students

Dr. Mustafa Mahmoud Helat
Princess Alia University
Jordan

Abstract

The purposes of this study were to investigate the effect of co-education on the self-esteem of Jordan University and Princess Alia University students, also to know the specific relationship between self-esteem of female students enrolled in co-educational institution and educational institution regarding the cumulative point average and level of education.

Al-Qsuse Self-Esteem Test was applied on the study groups after it had been tested for psychometric properties. This study consisted of (139) students from the Faculty of Education at the University of Jordan, and (139) students from Alia University College at Al-Balga Applied University.

The results revealed that there were significant differences between the education and the co-education female students regarding the self-esteem which was attributed to their high accumulative average (excellent and very good). There were no significant differences between the self-esteem of the educational and co-educational in this study. Furthermore, no significant differences of the self-esteem on the basis of their level of education were found between the education and the co-education female students.

Based on the results, it was recommended that more attention should be given to the personality aspects, and more specifically to self-esteem due to its positive correlation with the academic achievement.

المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

أثر التعليم المختلط على تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة الأردنية وطالبات كلية الأميرة عالية الجامعية

د. مصطفى قسيم هيلات
كلية الأميرة عالية الجامعية
المملكة الأردنية الهاشمية

المقدمة

يقصد بالتعليم المختلط (Co-Education) كما ورد في الموسوعة التربوية بأنه تعليم الذكور والإناث ليس في المدرسة نفسها وحسب، بل إنه تعليم كلا الجنسين في الفصل الدراسي نفسه، كما يعرفه قاموس أكسفورد بأنه جمع الجنسين في قاعة درس واحد و تعليمهما معا (Coulson, 1970).

وقد تم تناول نوع التعليم (مختلط، غير مختلط) انطلاقا من أن للخبرات المدرسية أثرا على سيكولوجية الفرد المتعلم، قد توازي أهمية البيت، وكما يرى اريكسون (Erikson) (المشار إليه في فلاندرس، Flanders, 1993) أنه أثناء سنوات المدرسة يكون الطفل إحساسه بالكفاءة والإنتاجية، كما تعد هذه الخبرات من العناصر المهمة التي تشكل مفهوم الذات عند الأطفال، حيث إنها تحتوي على التفاعلات الاجتماعية مع الأطفال الآخرين، وعلى تجارب النجاح والفشل، وعلى الشعور بالانتماء والرفض، وهذه المكونات تترك بصماتها على إحساس الطفل بكفاءته وتقييمه لنفسه.

إن موضوع التعليم المختلط موضوع يحيطه جـدل كبير، و لم تصل الدراسات السابقة إلى حسمه، حيث تباينت الآراء حول أهميته، وآثاره على تنمية الشخصية؛ فنجد أن هناك من يؤيد فكرة التعليم المختلط، وهناك من يعارض فكرته؛ حيث يرى مؤيدو التعليم للتعليم المختلط أنه يسهم في إعداد كلا الجنسين لتقبل أحدهما الآخر، دون خوف أو تردد، ويزيد بينهما الألفة والاحترام المتبادل، و يؤدي إلى تنوير ثقافي، وتوسع في الاهتمامات، والنشاطات المدرسية، ويمكن أن يكون عاملا فعالا في ضبط النفس، ويؤدي بالتالي إلى اختزال التوتر الانفعالي، وهو بذلك يعد أحد شروط النمو الاجتماعي للفرد (Marsh & Debus, 1989).

فيما يقلل معارضو التعليم المختلط من أهميته بسبب المخاطر والعوائق التي قد تصاحبه، ويرون أن تطبيقه في العالم النامي سابق لأوانه حاليا، بسبب تعارضه مع التقاليد التي لها دور كبير في حياة المجتمعات النامية (Marsh & Debus, 1989).

يرى بعض أصحاب القرار أن التعليم المختلط ضرورة ضمنية لمسيرة التعليم الجامعي، مع

أن الكثير من طلبة العلم والحريصين عليه يعانون من هذا الأمر، حيث ظهر هذا واضحا في دراسة مناصرة (١٩٩٤) التي أظهرت أن الاختلاط مشكلة يعاني منها الجنسان في الجامعات الأردنية، حيث يكون النضج والبلوغ لدى الجنسين قد حصلا، وفي أوج الشدة، فتكون المفسدة في هذه المرحلة.

أن الاهتمام بالفرد وإعداده للوصول إلي حالة الاتزان المعرفي، وبالتالي التكيف مع البيئة الطبيعية، والاجتماعية هو الهدف الأسمى للتربية الحديثة، ولن يتحقق هدف الوصول إلى تكوين شخصية متكاملة للفرد، إلا بتطوير جوانب شخصيته، ويعد تقدير الذات الإيجابي المرتفع من الجوانب التي يمكن أن تكون مهمة وذات قيمة، وعلى النظام التربوي والدراسات والبحوث مراعاتها في تنمية شخصية الفرد، حيث سينعكس ذلك إيجابيا على تحسين نتاجات التعلم عند الطلبة (هيلات، ٢٠٠٤).

يعد تقدير الذات (Self-Esteem) من الأبعاد الرئيسة لمفهوم أوسع وأشمل هو مفهوم الذات (Self-Concept)، إذ يشكل تقدير الذات جانبا مهما منه، ويتصل به اتصالا وثيقا؛ حيث يشير مفهوم الذات إلى الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه، وتقييمه لها، ومثال ذلك أن الفرد يوصف نفسه على أنه طويل (مفهوم الذات)، ثم يستمر، فيقول بأنه سعيد أو غير سعيد بهذا الطول (تقدير الذات)، إن هذا الحكم هو مؤشر على تقدير الذات لأنه يشير إلى كيفية شعور الفرد بهذا الوصف، فتقدير الذات شعور الفرد بعد تقييم الذات (أبو زيد، ١٩٨٧).

وقد أختلف الباحثون في تعريف تقدير الذات باختلاف الأبعاد التي يرون أنها تشكله، فعرفه بعض الباحثين بوصفه مبنيا على الشعور بالكفاءة، وعرفة آخرون بوصفه مبنيا على الشعور بالقيمة، فيما عرفة آخرون بوصفه مبنيا على الشعور بالقيمة والكفاءة معا (Allen, Raymond, Barbara & Burrelll, 2002).

فعرف وايت (White) (كما ورد في مورك ١٩٩٩، Murk) تقدير الذات بالاعتماد على بعد الكفاءة، حيث يرى أنه يتمثل برغبة الفرد ودافعة للشعور بالكفاءة، والذي يتشكل من خلال امتلاك المهارات الضرورية في التعامل بنجاح، وفاعلية مع البيئة المحيطة، ورصيده من النجاحات والفشل في ذلك.

فيما يرى روزنبيرغ (Rosenberg) (المشار إليه في الين وآخرون ٢٠٠٢، Allen et al,) بأنه الشعور بالقيمة، وأن تقدير الذات يمثل اتجاها نحو الذات، إما أن يكون ايجابيا، وإما أن يكون سلبيا، والذي يتمثل في شعور الفرد بأنه ذو قيمة ويحترم ذاته لما هي عليه.

إن تقدير الذات يبدأ بالتطور منذ فترة الرضاعة، وتقوم ممارسات الوالدين والأخوة والمحيطين بالطفل بدور مهم في هذا التطور، إذ إن شعور الطفل بالاهتمام، والرعاية من خلال حصوله على الطعام، وإحساسه بالدفء والحب، والحنان يعطيه شعورا بقيمته، وأهميته مما يساعده في أن يطور تقديرا إيجابيا لذاته (الخطيب، ٢٠٠٤).

ولدى دخول الطفل المدرسة تكون قد تشكلت لديه مفاهيم عن ذاته، مما يوجب على العاملين في المدرسة عمل كل ما يلزم لمساعدة الطفل في الاستمرار في تطوير تقديره لذاته (Murk, 1999).

وفي مرحلة الطفولة المتوسطة يبدأ الطفل في تطوير بنى معرفية تتيح له عمل أحكام وتقييمات تتعلق بكفاءته من خلال تقييمه لقدراته الحركية، والاجتماعية، ومستوى ذكائه، وشخصيته، ومقارنتها مع زملائه. فيظهر لدية الشعور بالكفاءة. وبناء على الأهمية التي يقيم بها المحيطون لقيمة المهارات التي يمتلكها أو التي لا يمتلكها، فأن الطفل يبدأ بتطوير أحكام وتقييمات تتعلق بقيمته وتشكل لديه الشعور بالقيمة (Murk, 1999).

أما مرحلة البلوغ، فتعد المرحلة التي يبدأ فيها تشكل تقدير الذات؛ حيث يتعرض الطفل لكثير من المواقف الحياتية، والتي تؤثر بشكل مباشر على تشكيل تقدير الذات لديه، ومن خلال هذه المواقف يبدأ باختبار قدراته وإمكاناته، وإجراء تقييمات لها، وعمل مقارنات بين هذه التقييمات المتعلقة بقدراته وتلك التي حددها المحيطون للقدرات الجيدة، وبذلك يكون الطفل قد شكل تقييما لكفاءته (Murk, 1999).

يمتاز الأفراد ذوو تقدير الذات المرتفع بتقبل النقد البناء الموجه إليهم، و بشعورهم بأنهم مؤهلون وأكفاء في إنجاز المهمات، والمتطلبات الموكولة إليهم، وينظرون إلى أنفسهم بشكل إيجابي، ويصدرون تعليقات وعبارات تدل على محبتهم لأنفسهم، وتدل على وصف أنفسهم بأنهم ذوو فائدة وقيمة، ويرون أنفسهم بأنهم محبوبون، ولا يشعرون بأنهم تحت مراقبه الآخرين (Harter, 1993).

ويضيف يارنل (Yarnell, 2000) أن ذوي تقدير الذات المرتفع يتميزون بالاستمتاع جراء التفاعل مع الآخرين، وهم مرتاحون في المواقف الاجتماعية، وفي المشاركة في مجموعات النشاطات، كما أنهم غالبا ما يبحثون عن اهتمامات جديدة، وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم. كما يتميزون بحديث ذاتي إيجابي متفائل، بعيدا عن الإحباط والشكوى والتشاؤم.

ويتصف الأفراد ذوو تقدير الذات المرتفع بالوعي بالذات الذي ينعكس بدوره على زيادة انتباه الفرد الموجه نحو المهمة، وليس على مراقبة ذاته، وهذا له أثر قوي ومهم على إدراك الفرد، ودافعيته، وضبط انفعالاته، وسلوكه (Brockner & Hulton, 1978).

وتكمن أهمية دراسة أثر التعليم المختلط على تقدير الذات بسبب أثر تقدير الذات على تحصيل الطلبة، وبالتالي على شخصية الفرد، حيث تشير كثير من الدراسات إلى أن العلاقة بين تقدير الذات، والتحصيل الدراسي تستحق الدراسة والبحث (Marsh & Debbus, 1989).

وتشير الدراسات السابقة إلى أن تقدير الذات يؤثر على الفرد في مجالات مختلفة، مثل العزو السببي، والتحصيل، والمساعدة، والتكيف مع الأحداث والسياقات المختلفة (Campbell & Lavallee, 1993) أشارت دراسة فلاندرز (Flanders,1993)

الهادفة إلى اختبار العلاقة بين تغيير نوع التعليم من مختلط إلى غير مختلط أو العكس وبين دور الجنس وعوامل دافعية التحصيل، وتوصلت إلى أن زيادة رغبة الطلبة في العمل تأتي نتيجة الاختلاط، ولم تشر النتائج إلى أية فروق بين الذكور والإناث في جميع عوامل دافعية التحصيل، كما سجل طلبة المدارس الثانوية نتائج عُليا في جميع عوامل دافعية التحصيل من طلبة المدارس المتوسطة لدى الذكور والإناث.

وأشارت دراسة مارش وديبوس (Marsh & Debus, 1989) التي هدفت إلى معرفة تأثير المدارس المختلطة، وغير المختلطة، على التحصيل، والاتجاهات، والسلوكات، توصلت إلى أنه لا يوجد أثر لنظام التعليم المختلط على السلوك والتحصيل خلال الفترة العمرية ما بين الثانية عشرة و السنة الثامنة عشرة. بينما أجرى برويلز (Broyles, 1993) دراسة هدفت إلى الكشف عن التغير في مفهوم الذات نتيجة الانخراط في التعليم المختلط، توصلت هذه الدراسة إلى عدم تأثير التعليم المختلط على مفهوم الذات. وتوصل ويلسون (Wilson, 1994) في دراسته التي هدفت إلى الكشف عن الفروق في التفاؤل بين الإناث في أجواء تربوية مختلطة، وغير مختلطة، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين بالنسبة للتفاؤل.

وأجرى خليل (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التعليم المختلط على مفهوم الذات عند الطلبة الأردنيين من مستويات عمرية ما بين (١٤– ١٧) سنة. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات تعزى إلى نوع المدرسة(مختلط، غير مختلط). بينما وتوصلت دراسة فان ايزن(Van Essen, 2003) إلى أن التعليم المختلط في صفوف التربية البدنية الثانوية لا جدوى له، كذلك يزيد هذا النوع من التعليم المشكلات الأخلاقية، وأوصت الدراسة بالتدريس غير المختلط في صفوف التربية البدنية الهولندية.

وبينت دراسة ماثويز (Matthews, 2004) وجود أثر إيجابي للتعليم المختلط في اتجاهات كلا الجنسين نحو العلوم، بالإضافة إلى تفهم كل من الجنسين للآخر، وحب العمل التعاوني، وزيادة تقديم الدعم الأكاديمي للأقران، وتطور الجانب الاجتماعي، وأوصت الدراسة بالتعليم المختلط حتى في مدارس محو الأمية في انجلترا. وأشارت نتائج دراسة كل من فان ديجير وبستجنز وفان وديمنتر (Van Degare, Pustjens, Van, & De-Munter, 2004) إلى أن نتائج الذكور كانت أفضل في اللغة في المدارس المختلطة، ونتائج الإناث كانت أفضل في الرياضيات في المدارس غير المختلطة، كما أشارت النتائج إلى أن توجهات الذكور نحو المدارس المختلطة كانت أكثر منها عند الإناث.

وأظهرت دراسة جاكسون وبيست (Jackson & Bisset, 2005) دورا ايجابيا للتعليم المختلط في تحسين النتائج الأكاديمية للإناث، وفي تحسين الكفاءة الاجتماعية بالنسبة للذكور، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات أولياء الأمور نحو اختيار مدرسة أبنائهم

لا يتأثر فقط بنوع التعليم المقدم في المدرسة (مختلط أو غير مختلط)، وإنما كان هناك أيضا دور لكيفية تقييم الطلبة داخل المدرسة.

وتلخيصا لما سبق يمكن القول إن نتائج الدراسات المتعلقة بأثر التعليم المختلط على بعض متغيرات الشخصية جاءت متضاربة، و لم تحسم باعتبارها موضوع جدل كبير، لذا ستحاول الدراسة الحالية الإجابة عن دور التعليم المختلط في تقدير الذات بوصفه أحد مكونات الشخصية الهامة.

مشكلة الدراسة

إن مسألة التعليم المختلط مسألة قديمة حديثة تتضارب حولها الآراء، وذلك لأن المجتمعات أصبحت تعد التعليم المختلط ظاهـرة حضارية تتمشى مع تطورات العصر وحقوق الإنسان. ويرى مؤيدو فكرة التعليم المختلط أنه يسهم في تنمية الأفراد من عدة جوانب وأهمها الجانب النفسي الاجتماعي، وخلق علاقات متزنة بين الجنسين، مبنية على الاحترام المتبادل بعيدا عن الخوف والتردد، في حين يقلل المعارضون من شأن التعليم المختلط، لاعتقادهم بعدم جدواه وتعارضه مع الدين والعادات والتقاليد خصوصا في المجتمعات الشرقية (Marsh & Debus, 1989).

ومثلما كان هناك تضارب بين الباحثين في دور التعليم المختلط وجد أيضا تضارب بينهم حول أثره في تنمية جوانب الشخصية ومنها تقدير الذات، فتقدير الذات من العوامل المؤثرة في شخصية الطلبة وتحصيلهم، حيث يلقى اهتماما كبيرا من قبل الباحثين والمربين؛ لأنه يؤثر على أداء الطالبات وإبداعهن وتكيفهن مع البيئة، مما يؤدي في النهاية إلى الوصول إلى حالة الاتزان المعرفي. كما يقوم تقدير الذات بدور مهم في بناء ثقة الطالبة بنفسها، وتعزيز قدراتها الشخصية في التعبير والتواصل والجرأة والاستقلالية، بالإضافة إلى شعورهن بالقبول، والانسجام مع الآخرين ومدى تحقيقهن لأهدافهن.

ومن الجوانب العملية المرتبطة بمسألة العلاقة بين التعليم المختلط وتقدير الذات ما لاحظه الباحث من خلال عملة في كلية الأميرة عالية الجامعية، وهي كلية خاصة بالإناث، حيث درج في هذه الكلية فكرة مفادها أن طالبات الكلية لديهن تقدير ذات منخفض مقارنة بطالبات الجامعات المختلطة، وكان تبرير ذلك أن هذه الكلية غير مختلطة، ومن أجل الوقوف امبريقيا على هذه المسألة كانت هناك حاجة للقيام بدراسة لمقارنة مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تعرف الفروق في تقدير الطالبات لذواتهم بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط

ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط.
٢- تعرف الفروق في تقدير الطالبات لذواتهم بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط باختلاف المرحلة الدراسية.
٣-تعرف الفروق في تقدير الطالبات لذواتهم بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط باختلاف المعدل التراكمي.

فرضيات الدراسة

١-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط، ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط.

٢-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط تعزى إلى اختلاف المرحلة الدراسية.

٣-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط تعزى إلى اختلاف المعدل التراكمي.

أهمية الدراسة

- حداثة الدراسة وأصالتها، إذ تفتقر البيئة العربية بشكل عام، والبيئة الأردنية بشكل خاص - في حدود علم الباحث- إلى دراسات تبحث في مشكلة الدراسة الحالية ومتغيراتها مجتمعه.
- استخدام الدراسة مفهوم تقدير الذات الذي يعد أحد الجوانب الهامة التي تسهم في تطور شخصية الفرد وتكيفه، والذي ينعكس على أدائه وإنجازه وتكيفه. كما تأتي الأهمية من تناول متغير نوع التعليم (مختلط، غير مختلط)، حيث تضاربت نتائج الدراسات السابقة في تنمية بعض جوانب الشخصية.
- عينة الدراسة والمتمثلة بطالبات كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية وطالبات كلية الأميرة عالية الجامعية تخصص علوم تربوية.
- الجانب النظري، إذ يمكن أن يزود المهتمين بالأدب النظري الذي أجري في هذا الموضوع، وبالتالي يقود إلى فهم هذه المتغيرات والعمل على تنميتها.

التعريفات الإجرائية

- **تقدير الذات:** هو الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في اختبار تقدير الذات الذي

طورته القسوس (١٩٨٥)، والتي يتراوح مداها بين (٣٨-١٩٠) درجة.
- **التعليم المختلط:** هو جمع الجنسين في قاعة درس واحد و تعليمهما معا، ويتمثل في طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية.
- **التعليم غير المختلط:** يتمثل في طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية، تخصص علوم تربوية، حيث إن هذه الكلية كلية بنات فقط.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على المحددات التالية:
- طالبات البكالوريوس في المرحلة الجامعية، تخصص العلوم التربوية.
- الخصائص السيكومترية التي تتمتع بها أدوات الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية حيث شملت (١٣٩) طالبة من طالبات كلية التربية في الجامعة الأردنية، يمثلن نوع التعليم المختلط، و(١٣٩) طالبة من طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، تخصص تربية الطفل التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية، يمثلن نوع التعليم غير المختلط. والجدول (١) يوضّح توزيع أفراد الدراسة.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة تبعا لنوع التعليم والمرحلة الدراسية والمعدل التراكمي

		العدد	النسبة ٪
نوع التعليم	مختلط	١٣٩	٥٠
	غير مختلط	١٣٩	٥٠
المرحلة الدراسية	سنة أولى	٩٥	٣٤,٢
	ثانية	٥١	١٨,٣
	ثالثة	٦٢	٢٢,٣
	رابعة	٧٠	٢٥,٢
المعدل التراكمي	ممتاز وجيد جدا	١١٠	٣٩,٦
	جيد	١٥٠	٥٤
	أقل من جيد	١٨	٦,٥
الكلي			

أداة الدراسة

مقياس تقدير الذات

استخدم الباحث في الدراسة الحالية مقياس تقدير الذات الذي طورته القسوس (١٩٨٥)، ويتألف المقياس من ثمان وثلاثين فقرة تقيس الجوانب التالية:

– الجانب العقلي: تقدير الفرد لقدرته العامة، وتمثله الفقرات (١، ٤، ٧، ٨، ٩، ١٣، ١٦، ٢٢، ٣٠، ٣٣، ٣٥، ٣٦).

– الجانب الاجتماعي: تقدير الفرد بعلاقته بالآخرين، وتقدير الآخرين له، وتمثله الفقرات (٢، ٥، ٦، ١٠، ١١، ١٢، ١٤، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٦، ٢٨، ٢٩).

– الجانب الانفعالي: ميل الفرد نحو ذاته، وثقته بنفسه، ومدى إحساسه بالأهمية، وتمثله الفقرات (٣، ١٥، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢٣، ٢٥، ٢٧، ٣١، ٣٢، ٣٤، ٣٧، ٣٨).

تصحيح المقياس

تألف المقياس بصورته النهائيّة من (٣٨) فقرة، صيغ نصفها تقريبا بصياغة إيجابية ونصفها الآخر بصياغة سلبية، موزّعة على ثلاثة أبعاد رئيسة، أمام كل فقرة تدريج من خمس درجات مكون من دائماً وكثيراً وأحياناً وقليلاً ونادراً، وتبدأ رقمياً من خمس درجات للاستجابة دائماً ودرجة واحدة للاستجابة نادراً للفقرات الإيجابيّة والعكس للفقرات السلبيّة، بحيث تعكس كل استجابة مدى تقدير الطالبات لذواتهن، وتراوح مدى الدرجـات على المقياس بين (٣٨–١٩٠) درجة.

صدق المقياس

قامت القسوس (١٩٨٥) باستخراج الصدق بطريقتين:

إحداهما صدق البناء؛ حيث تم بناء المقياس في ضوء النظرية والبحث في موضوع تقدير الذات، وبناء على تحليل منطقي لمكوناته. أما الأخرى، فهي الصدق التنبؤي، فقد عدت القسوس دراستها أساساً لاختبار الصدق التنبؤي للمقياس، حيث افترضت أن تحقيق الفرضيات التجريبية المتعلقة بعوامل أثبتت الدراسات السابقة ارتباطها بتقدير الذات دليلا على صدقه.

وفي الدراسة الحالية قام الباحث باستخراج صدق المقياس وذلك بعرضه على عشرة محكمين ممن يحملون درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي في الجامعة الأردنية وجامعة البلقاء التطبيقية، وقد اعتمد الباحث اتفاق سبعة من المحكّمين لصلاحيّة الفقرات؛ أي ما نسبته (٧٠٪)، حيث أشارت نتائج التحكيم إلى صلاحية الفقرات وملاءمتها لأغراض الدراسة.

ثبات المقياس

قامت القسوس (١٩٨٥) بحساب معامل الثبات النصفي للاختبار لعينة من خمسين طالبة من الطالبات اللواتي اشتركن في الدراسة، وتبين أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات عالية، حيث بلغت (٠,٩٢) مما يبرر استخدام المقياس في هذه الدراسة.

وفي الدراسة الحالية تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية مكونة من (٨٨) طالبة، و بلغ معامل كرونباخ ألفا للاختبار ككل (٠,٨٨)، ولبعد الجانب العقلي (٠,٧٠)، وللجانب الاجتماعي (٠,٥٧)، وللجانب الانفعالي (٠,٨١) مما يؤكد محافظة المقياس على ثباته، وصلاحيته للتطبيق في الدراسة الحالية.

إجراءات تنفيذ الدراسة

قامت الدراسة الحالية بمجموعة من الإجراءات يمكن تلخيصها بما يلي:

– تم التأكّد من خصائص مقياس تقدير الذات السيكومتريّة؛ وذلك بتطبيقه على عيّنة استطلاعيّة.

– تطبيق المقياس على الطالبات بجو من الأمن والاستقرار. بعد توجيه كلمة مختصرة إرشاديّة للطالبات حول الغرض من الدراسة، وكيفيّة الإجابة عن الفقرات، وحثهن على الإجابة بكيفيّة تثير اهتماماتهن وتشوّقهن للأداء الجيّد الموضوعي.

– تم تطبيق المقياس خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٤، من قبل الباحث نفسه.

المعالجة الإحصائيّة

لتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة، تم استخدام البرمجة الحاسوبية (SPSS) في فحص فرضيّات الدراسة، على النحو التالي: تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، اختبار "ت"، واختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية.

عرض نتائج الدراسة

سيتم عرض نتائج الدراسة وفقاً لترتيب الفرضيات:

أولاً: نتائج فحص الفرضية الأولى التي نصت على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط".

تم استخدام اختبار "ت" لفحص دلالة الفروق في مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط، ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط، ويبين الجدول (٢) النتائج التي تم التوصل إليها.

الجدول رقم (٢)

نتائج اختبار "ت" لفحص دلالات الفروق في مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط

نوع التعليم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مختلط	١٣٩	١٢٩,١٩	١٨,٠٥	٠,٨٤١	٢٧٦	٠,٤٠١
غير مختلط	١٣٩	١٣١,٠٩	١٩,٤٥			

يتبين من الجدول (٢) أن قيمة "ت" تساوي (٠,٨٤١) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α ≥ ٠,٠٥). مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط.

ثانيا: نتائج فحص الفرضية الثانية التي نصت على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≥ ٠,٠٥) في مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط تعزى إلى اختلاف المرحلة الدراسية".

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير الذات، حسب المرحلة الدراسية (سنة أولى، ثانية، ثالثة، رابعة). ويبين الجدول (٣) النتائج التي تم التوصل إليها

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير الذات باختلاف المرحلة الدراسية (سنة أولى، ثانية، ثالثة، رابعة)

المرحلة الدراسية بالسنوات	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
أولى	٩٥	١٢٧,٥٦	١٨,٠٤٣
ثانية	٥١	١٢٨,٤١	١٩,٦٥٣
ثالثة	٦٢	١٣٢,٢٣	١٩,٥٦٩
رابعة	٧٠	١٣٣,٠٦	١٨,٠٥٣
المجموع الكلي	٢٧٨	١٣٠,١٤	١٨,٧٥٣

يتضح من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لتقدير الذات عند المرحلة الدراسية (سنة أولى) يساوي (١٢٧,٥٦٢) بانحراف معيار يساوي (١٨,٠٤٣). كما بلغ المتوسط الحسابي للمستوى الدراسي (سنة ثانية) (١٢٨,٤١) بانحراف معياري (١٩,٦٥٣).

وبلغ المتوسط الحسابي للمستوى الدراسي (سنة ثالثة) (١٣٢,٢٣) بانحراف معياري (١٩,٥٦٩). فيما بلغ المتوسط الحسابي للمستوى الدراسي (سنة رابعة) (١٣٣,٠٦) بانحراف معياري (١٨,٠٥٣). وللتأكد من دلالات الفروق بين هذه المتوسطات، تم إجراء تحليل التباينِ الأحادي ANOVA كما هو موضح في الجدول (٤).

الجدول رقم (٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالات الفروق في متوسطات تقدير الذات باختلاف المرحلة الدراسية

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٦٥١,١٣٤	٣	٥٥٠,٣٧٨	١,٥٧٥	٠,١٩٦
داخل المجموعات	٩٥٧٦٠,٣٩٥	٢٧٤	٣٤٩,٤٩٠		
الكلي	٩٧٤١١,٥٢٩	٢٧٧			

تشير نتائج تحليل التباينِ الأحادي المبينة في الجدول (٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥)، حيث إن قيمة (ف) تساوي (١,٥٧٥)عند مستوى الدلالة (٠,١٩٦). مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط تعزى إلى اختلاف المرحلة الدراسية.

ثالثا: نتائج فحص الفرضية الثالثة التي نصت على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) في مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط تعزى إلى اختلاف المعدل التراكمي".

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير الذات حسب المعدل التراكمي والجدول (٥) يوضح هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية.

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير الذات باختلاف المعدل التراكمي

المعدل التراكمي	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري
ممتاز وجيد جدا	١١٠	١٣٥,٢٣	١٨,١٦٣
جيد	١٥٠	١٢٦,٩٣	١٨,٧٩٩
أقل من جيد	١٨	١٢٥,٨٣	١٥,٤٧٠
المجموع	٢٧٨	١٣٠,١٤	١٨,٧٥٣

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي لتقدير الذات حسب للمعدل التراكمي (ممتاز وجيد جدا) يساوي (١٣٥,٢٣) بانحراف معياري (١٨,١٦٣). وبلغ المتوسط الحسابي لتقدير الذات حسب المعدل التراكمي (جيد) (١٢٦,٩٣) بانحراف معياري (١٨,٧٩٩). فيما بلغ المتوسط الحسابي لتقدير الذات حسب المعد التراكمي أقل من جيد (١٢٥,٨٣) بانحراف معياري (١٥,٤٧٠). وللتأكد من دلالات الفروق بين هذه المتوسطات، تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما هو موضح في الجدول (٦).

الجدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالات الفروق في متوسطات تقدير الذات باختلاف المعدل التراكمي

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٤٧٢٩,٥١٧	٢	٢٣٦٤,٧٥٩	٧,٠١٧	***٠,٠٠١
داخل المجموعات	٩٢٦٨,٠١٢	٢٧٥	٣٣٧,٠٢٥		
الكلي	٩٧٤١١,٥٢٩	٢٧٧			

***داله إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٠١)

تشير نتائج تحليل التباينِ المبينة في الجدول (٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٠١)، بين متوسطات المعدل التراكمي (ممتاز وجيد جدا، وجيد، وأقل من جيد) حيث إن قيمة (ف) تساوي (٧,٠١٧) عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١). مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الطالبات لذواتهم باختلاف المعدل التراكمي. وبما أن النتائج تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٠١) بين متوسطات مستويات المعدل التراكمي (ممتاز، وجيد جدا، وجيد، وأقل من جيد)، فقد تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات للمعدلات التراكمية، والجدول (٧) يبين نتائج هذه المقارنات.

الجدول رقم (٧)

دلالات الفروق بين متوسطات درجات الطالبات على مقياس تقدير الذات حسب المعدل التراكمي باستخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية

المتغير التابع	المتوسطات / المتوسطات	ممتاز وجيد جدا ١٣٥,٢٣	جيد ١٢٦,٩٣
تقدير الذات	ممتاز وجيد جدا ١٣٥,٢٣	----	٨,٣٠*
	جيد ١٢٦,٩٣	٨,٣٠	----

*داله عند مستوى الدلالة (α ≥ ٠,٠٥)

تشير نتائج اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية إلى أن الفروق كانت دالة إحصائيا بين متوسط المعدل التراكمي (ممتاز وجيد جدا)، وبين المعدل التراكمي (جيد) ولصالح المعدل التراكمي (ممتاز، وجيد جدا) حيث بلغ المتوسط (١٣٥,٢٣)، مقابل (١٢٦,٩٣) المتوسط للمعدل التراكمي (جيد).

مناقشة النتائج والتوصيات

أولا: مناقشة نتائج الفرضية الأولى

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط، ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط. وقد اتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج الدراسات السابقة، إلا أن الدراسات السابقة لم تتناول تقدير الذات على وجه التحديد، ولكنها تناولت متغيرات أخرى، حيث أشارت نتائج دراسة فان وبستجنز وفان وديمنتر (Van de gare, et al, 2004) إلى أن الإناث كانت نتائجهن أفضل في الرياضيات في المدارس غير المختلطة، ودراسة مارش وديبوس (Marsh & Debus, 1989) توصلت إلى عدم وجود أثر للتعليم المختلط على التحصيل الدراسي، ودراسة برويلز (Broyles, 1993)، ودراسة خليل (١٩٩٤) توصلتا إلى عدم وجود أثر للتعليم المختلط على مفهوم الذات، ودراسة ولسون (Wilson, 1994) التي توصلت إلى عدم وجود أثر للتعليم المختلط على التفاؤل. في حين أنها اختلفت مع دراسة جاكسون وبيست (Jackson & Bisset, 2005) التي أظهرت دورا إيجابيا للتعليم المختلط في تحسين النتائج الأكاديمية للإناث، وفي تحسين الكفاءة الاجتماعية بالنسبة للذكور، و دراسة ماثيوس (Mathews, 2004) التي توصلت إلى وجود أثر إيجابي

للتعليم المختلط على اتجاهات كلا الجنسين نحو العلوم، وعلى تفهم كلا الجنسين للآخر، وحب العمل التعاوني الذي يقود إلى زيادة تقديم المساعدة والدعم للأقران، وتطوير الجانب الاجتماعي، ودراسة فلاندرز (Flanders, 1993) التي توصلت إلى وجود أثر للتعليم المختلط على دافعية التعليم، وعلى تغيير البنى المعرفية المتعلقة بروح المنافسة، إن هذا التباين فيما توصلت إليه الدراسات السابقة يضفي على الدراسة الحالية طابعا جديدا باعتبارها تناولت جانبا مهما من جوانب تطور الشخصية ألا وهو تقدير الذات، وهذا الذي لم نره في عرض نتائج الدراسات السابقة.

ثانيا: مناقشة نتائج الفرضية الثانية

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط، تعزى إلى اختلاف المرحلة الدراسية. وتتفق هذه النتيجة مع الأدب النظري الذي يشير إلى أن التطور في هذه المرحلة (مرحلة الجامعة) أميل إلى الثبات منه إلى التطور، كما تتميز عن مراحل النمو السابقة من حيث أن تأثر الفرد بالعمر الزمني، أو التغيرات البيولوجية الخاصة قليل إذا ما قورن بتأثره بالقوى والأحداث الشخصية، والاجتماعية، والثقافية، التي تفرض التغيير في سلوك الفرد المتمثل في القرارات التي يحب أن يتخذها، والمتعلقة بموضوعات ذات أهمية مثل موضوع الزواج، والعمل وغيرها. ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن الفرد في هذه المرحلة (مرحلة الجامعة) قد تخطى مرحلة المراهقة، التي تتمثل في البحث عن الهوية، والصراع بين الشعور بالاستقلالية من جهة، والاندماج الاجتماعي من جهة أخرى، حيث يبذل المراهق جهودا مضنية لتحقيق هويته، بينما طلاب الجامعة ليس لديهم مثل هذا الإحساس فقد حققوا هويتهم، وينعكس هذا بدوره على ثبات مكونات الشخصية نوعا ما ومنها تقدير الذات (Santrock, 1995).

إضافة إلى ذلك يمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة المتمثلة في طلبة الجامعة يمثلون مرحلة عمرية متقاربة، حيث يوصي الباحث الباحثين والمهتمين بإجراء دراسات أخرى على عينات من مراحل دراسية متقدمة مثل مرحلة الماجستير والدكتوراه.

ثالثا: مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط تعزى إلى اختلاف المعدل التراكمي. حيث تبين أن الفروق لصالح المعدل التراكمي (ممتاز، وجيد جدا) إذ بلغ المتوسط (١٣٥,٢٣)، مقابل (١٢٦,٩٣) المتوسط للمعدل التراكمي (جيد). وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه

نتائج دراسة كل من ويجنس وسكوت (Wiggins & Schatz, 1994)، ودراسة أبو سعد (Abu-Saad, 1999) التي أشارت جميعها إلى وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، وأشارت أيضا أنه كلما ارتفع تقدير الذات ارتفع التحصيل الدراسي، ودراسة سكوت وموراي (Scott & Murray, 1996) التي أشارت إلى وجود علاقة ايجابية بين تقدير الذات من جهة والمهارات الاجتماعية، والتحصيل الدراسي المرتفع من جهة أخرى.

ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي الإنجاز المنخفض في المدرسة يشعرون بالنقص، وقد تكون لديهم اتجاهات سلبية نحو الذات، وأن التحصيل الدراسي المرتفع له أهمية كبيرة في تحسين مستوى تقدير الذات، وبالتالي يطورون مفهوما إيجابيا عن الذات.

وتتفق هذه النتيجة مع الأدب النظري الذي تحدث عن دافعية التحصيل، وتقدير الذات، حيث إن الطلبة الذين تحصيلهم عال يميلون إلى التوجه نحو الإتقان، وتجنب الفشل، كما أن لديهم رضى ذاتيا عن تحقيق التحديات، والتحسن، والنزعة لاختيار أهداف تمثل تحديا عاليا، فالطلبة ذوو التحصيل العالي يميلون إلى تقدير النجاح، ويرون أن القدرة يمكن تحسينها، لذا يركزون على الأهداف التعليمية من أجل زيادة مهاراتهم وقدراتهم، كما أن لديهم مسؤولية ذاتية عن تعلمهم، ولديهم مستوى عال من الكفاية الذاتية، وثقة عالية بأنفسهم، ويتطلعون بشغف إلى التعلم، وهذا يؤدي إلى المثابرة والتعلم الناجح (البيلي، وقاسم، والصمادي، ١٩٩٧).

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، توصي بما يلي:

– الاهتمام بتنمية جوانب الشخصية كافة، وخصوصا تقدير الذات، لما له من علاقة إيجابية بالتحصيل الدراسي.

– توفير نوعين من التعليم الجامعي (مختلط، وغير مختلط) بحيث يستطيع الطلبة أن يلتحقوا بنوع التعليم الذي يرغبون فيه.

المراجع:

أبو زيد، إبراهيم أحمد (١٩٨٧). **سيكولوجية الذات والتوافق**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية مصر.

البيلي، محمد وقاسم، عبد القادر والصمادي، أحمد (١٩٩٧). **علم النفس التربوي وتطبيقاته** بيروت: مكتبة الفلاح.

الخطيب، بلال (٢٠٠٤). **معايير تقدير الذات للأعمار ١٣– ١٧ سنة على مقياس مطور للبيئة الأردنية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

خليل، كمال (١٩٩٤). **أثر التعليم المختلط على مفهوم الذات عند الطلبة الأردنيين من مستويات عمرية ما بين ١٤– ١٧ سنة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

القسوس، هند (١٩٨٥). **العلاقة بين تقدير الذات ومدركات النجاح والفشل**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

مناصرة، فاطمة محمد رجا (١٩٩٤). **أثر مشكلتي الاختلاط والمنهاج التعليمي على تعليم الفتاه المسلمة في الجامعات الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

هيلات، مصطفى قسيم (٢٠٠٤). **أثر برنامج مبني على إستراتيجية التعليم الذاتي على توكيد الأطفال لذواتهم ودافعيتهم للانجاز**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

Abu-Saad, I. (1999). Self-esteem among Arab adolescents in Israel. **Journal of Social Psychology**, **139**,(4), 479-493.

Allen, M. P., Raymond, W., G., Barbara, M., & Burrell, N., A., (2002). **Interpersonal Communication Research, Lawrence Erlbaum Associates**, New Jersey: Publishers Mawah.

Brockner, J., & Hudlton, J. B. (1978). How to reverse the vicious cycle of low Self-esteem: the importance of attentional focus. **Journal of Personality and Social Psychology**, **14**, 564-578.

Broyles, J. (1993). An examination of self-concept and academic achievement in a newly coeducational environment. Doctoral Dissertation, Ohio State University, **DAI-A, 53/10**, p.3475.

Campbell, J. D. , Lavallee, L. F. (1993). Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. In: R. F. Baumeister (Ed), **Self-Esteem the Puzzle of Low Self-Regard**,.(pp3-20) A Division of Plenum Publishing Corporation.

Coulson, J. (1970). **Oxford, illustrated dictionary**. London: Oxford.

Flanders, J. A. (1993). An investigative study of the relationship between single-sex coeducational school transition and sex role identify and achievement motivational factors. Doctoral Dissertation, Ohio State University, **DAI-A, 53/8, 2758**.

Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescence. In: R. F. Baumeister (Ed), **Self-Esteem the Puzzle of Low Self-Regard**, (pp87-116). A Division of Plenum Publishing Corporation.

Jackson, C., & Bisset, M. (2005). Gender and school choice: factors influencing parents when chhsing single-sex or co-educational independent schools for their children. **Cambridge Journal of Education**. Jun, **35**,(2), 195-211

Marsh, H,. & Debus, R. (1989). Self-concept of young children 5-8 Years. **Journal of Education Psychology**, **83**,(3), 327-392.

Matthews, B. (2004). Promoting emotional literacy, equity and interest in science lessons for 11- 14 year olds; The "improving science and emotional development" project. Research report. **International Journal of Science Education**. Feb, **26**, (3), 281- 308.

Murk, C. J. (1999). **Self-Esteem** (2nd ed.). Free Association Books. London: Springer Publishing Company Inc.

Santrock, J. W. (1995).**Life-span development**, Dubyque, IA WCB. Brown & Benchmark publishers.

Scott, C. G. , & Murray, G. C. (1996). Student self-esteem and school system perceptions and implications. **Journal of Educational Research**, (May/Jun), **96**, 286-298.

Van Essen, M.(2003). No issue, no problem? Co-education in dutch secondary physical education during the twentieth century. **Gender and Education**. **15**,(1), 59-74.

Van de gare, E. , Pustjens, H. , Van, D. j. ,& De Munter, A. (2004). Effects of single-sex versus co-Educational Classes and schools on gender differences in progress in language and mathematics**. British Journal of Sociology of Education**. **25**, (3), 307-322.

Wiggins, J. D.,& Schatz, E. L. (1994). The relationship of self-esteem to grades, achievement scores, and other factors critical to school counselor. **Diss. Abst.**, 41, (4), 239.

Wilson, M. M. (1994). Differences in explanatory style between women in coeducational and predominately male college environments. Doctoral Dissertation, University of Northern, **DAI-A, 54/9, 3346**.

Yarnell, T. (2000). Build your child's self-esteem homestead com. **Self-Help Solutions/build-Ns4.Self-Help Solutions Store**.

173
المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

مقارنة المتغيرات الكينماتيكية بين أنواع السباحة المختلفة لمسافتي ١٠٠م و٢٠٠م لأبطال دورة سيدني الأولمبية

أ. د. هاشم عدنان الكيلاني
قسم علوم التربية البدنية والتأهيل
الجامعة الأردنية

د. خالد محمد عطيات
قسم علوم التربية البدنية والتأهيل
الجامعة الأردنية

174
المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

مقارنة المتغيرات الكينماتيكية بين أنواع السباحة المختلفة لمسافتي ١٠٠م و ٢٠٠م لأبطال دورة سيدني الأولمبية

أ. د. هاشم عدنان الكيلاني
قسم علوم التربية البدنية والتأهيل
الجامعة الأردنية

د. خالد محمد عطيات
قسم علوم التربية البدنية والتأهيل
الجامعة الأردنية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة المتغيرات الكينماتيكية بين أنواع السباحة المختلفة لمسافتي ١٠٠م و ٢٠٠م لأبطال دورة سيدني الأولمبية، كذلك معرفة أثر الجنس على تلك المتغيرات. وقد تم اعتماد نتائج التحليل البيوميكانيكي الأولي الذي أعد من قبل قسم الميكانيكا الحيوية في المعهد الأسترالي للرياضة، حيث تم رصد وتحليل أول ثمانية لاعبين في كل مسافة سباق ١٠٠م، ٢٠٠م ولكل نوع من أنواع السباحة الأربعة ولكلا الجنسين.

دلت النتائج الإحصائية إلى وجود فروق دالة إحصائياً في جميع متغيرات السباق، وتصدرت الحرة فالظهر فالفراشة فالصدر عدداً من المتغيرات، ولم تختلف بعض المتغيرات كتردد الضربة بين أنواع السباحة، وكذلك بين الجنسين ويعزى ذلك إلى أهمية طول الضربة. كما حصل تشابه في متغيرات الدراسة عند السباحين في سباحتي الصدر والفراشة، لتشابه الحركات المزدوجة للرجلين والذراعين في السباحتين، كما لم يؤثر متغير زمن البداية والنهاية لجميع السباحات وفي السباقين ١٠٠م و ٢٠٠م وعند الجنسين على مجريات السباق.

وتوصي الدراسة بأهمية تقوية عضلات الذراعين للجنسين، لما لها من أهمية في تحسين طول الضربة، لاكتساب مؤشر فعالية أفضل أثناء السباحة، وكذلك بخصوصية التدريب للفعل المزدوج للذراعين والرجلين في بعض السباحات.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/٦/١ م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/٣/٢٥ م

175

المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

Comparing the Biokinematics Variables for Various Strokes in 100, 200 m at Sidney Olympic Game

Prof Hashem Kilani
Faculty of PE & Rehab.Sciences
The University of Jordan

Dr. Khaled Atyat
Faculty of PE & Rehab.Sciences
The University of Jordan

Abstract

The purpose of this study was to compare the biokinematics variables for various strokes in 100, 200 m at Sidney Olympic Game finalists. It also aimed to examine how these biokinematics variables are affected by summers' sex. Data were gathered from the decoument issued by Biomechanics Department of the Australian Institute of Sport which eight finalists in each event for the100m and 200m were analyzed and used in this study.

Results indicated that there were statistical differences in all kinematics variables and that the best ranking velocity were for Free, Back, Dolphin, and Brest strokes, respectively. Stroke rate did not differ between strokes for both genders because of the significant of the stroke length. There were similarities between most variables between Breast & Dolphin strokes due to bilateral movement in arm & leg actions. Start time and final time did not affect the differences in all strokes and between races 100m, & 200m for both sex.

It was concluded that the stroke length is the best critical kinematics variable to be considered for achieving strokes index.

مقارنة المتغيرات الكينماتيكية بين أنواع السباحة المختلفة لمسافتي ١٠٠م و ٢٠٠م لأبطال دورة سيدني الاولمبية

أ. د. هاشم عدنان الكيلاني
قسم علوم التربية البدنية والتأهيل
الجامعة الأردنية

د. خالد محمد عطيات
قسم علوم التربية البدنية والتأهيل
الجامعة الأردنية

مقدمة الدراسة

يشهد العالم في هذا العصر تطوراً متسارعاً في مجال العلوم المختلفة، وخصوصاً عندما ارتبط التقدم التكنولوجي بكافة العلوم التطبيقية، ومن هذه العلوم تلك التي اهتمت بحركة الكائن الحي، فكان هنالك اتساع رقعة البحث العلمي على الرغم من البعد التخصصي فيها؛ الأمر الذي شكل أهمية لأي ارتباط تكنولوجي مع إنجاز حركة الإنسان، ذلك أدى إلى تطور الإنجاز الرياضي، خصوصاً أدوات التدريب والتقويم والتحليل الحركي. وبذلك أثر على الأداء الفني للاعبين مما يسهم في تحطيم الأرقام العالمية، وبالتالي اتجه الكثير من اللاعبين والمدربين إلى تطبيق نتائج الأبحاث العلمية، سواء عن طريق تطويع الأداة المستخدمة أو التعديل في الأداء نفسه، وهذا ما نجده عندما تم استحداث بدلة السباحة الحديثة التي تشبه جلد سمكة القرش والتي استخدمت في الدورات الأولمبية الحديثة (Toussaint, 2002a).

وبفضل تطور التحليل الحركي والتقنية الحديثة نجد أن التطور في الاستفادة من تلك الأبحاث أصبح كبيراً؛ حيث نعلم أن الأدوات المستخدمة في تحليل أي سباق وخصوصاً السباحة وألعاب القوى كانت تعتمد على البساطة، وكانت تأخذ وقتاً طويلاً في استخراج النتائج، أما الآن وبعد ابتكار طرق التحليل المعتمدة على التصوير السينمائي السريع من بعدين إلى ثلاثة أبعاد، وتطوير تقنية التصوير تحت الماء للحركات السريعة واستخدام الكمبيوتر في عملية التحليل، وبرامج التحليل المنافسة في السوق، لإظهار أفضل النتائج مما سهل وزاد من سرعة هذه العمليات الحسابية ودقتها. إن المتتبع للتحليل الحركي للسباحة يلاحظ بأن العلماء –ومنذ السبعينيات –تناولوا تحليل حركات السباحة بالرصد والدراسة للإجابة عن كثير من التساؤلات لتطوير الأداء الحركي للسباح (Hay, 1993, Councilman, 1982).

وقد أغفل الباحثون أهمية غطسة البدء والدوران خلال تحليل السباحة (Thompson, et al , 2000) فكان البدء أو الدوران يأخذ تحليلاً منفصلاً كحركة فنية مستقلة، وفي الثمانينيات بدأت فكرة تحليل مكونات السباحة (Hay, 1993) حيث تضمن ذلك زمن

البدء، وزمن عملية السباحة، والدورانات الإضافية، وطول وتردد الضربة، أما في التسعينيات فقد أضيف تحليل زمن آخر(٥م) من السباق (Arellano, 2001).

وقد أشار أكثر الباحثين (Adrian & Cooper, 1995; Maglischo, 2003; Costill et al, 1992) إلى أن زمن البدء يسهم بحوالي ٢٥٪ من الزمن الكلي للسباق في مسبح ٢٥ م، و١٠٪ في مسبح ٥٠م لسباق ٥٠م، و٥٪ لسباحة ١٠٠م، وبالمتوسط فإنه عند تحسين أداء البدء يمكن تقليل الزمن الكلي بمقدار (٠,١) على الأقل. كما حدد ساندرز(Sanders, 2002) نموذجاً حديثاً لتحليل عملية البدء تضمن أربعة أقسام فوق الماء وتحت الماء.

يتكون الدوران من الاقتراب من الجدار، وعملية الدوران نفسها، والدفع والانزلاق، فالانتقال إلى السباحة (Kilani & Zidan, 2004) مما يؤكد أن الإنجاز في هذا المتغير يؤثر على أداء السباحين في سباقات ١٠٠م و٢٠٠م وكذلك في سباقات ٥٠م في مسبح ٢٥م. ويشير ماكليسكو (Maglischo, 2003) إلى أن سباحي الحرة يستغرقون مابين ٢٠– ٣٨ ٪ من زمن السباحة الكلي في عملية الدوران في مسابح ٢٥م والتي تتراوح مابين سباقات ٥٠–١٥٠٠م، كما يستغرق سباحو الصدر في سباق ٢٠٠م في مسبح ٢٥م نسبة ٣٩٪ من الزمن الكلي للسباحة في عملية الدوران. وبالمتوسط فإن تحسين الأداء الفني للدوران يمكنه من تقليل الزمن الكلي للسباحة بحوالي (٢، ٠) في كل شوط في المسبح، أما السباحة في وسط المسبح(السباحة الفعلية) فهي مرتبطة ارتباطا وثيقاً بأداء السباح الكلي، حيث أشار ساندرز (Sanders, 2001) إلى أن هناك أهدافاً رئيسة لتحسين هذا الجزء والتي تتمثل في زيادة قوة الدفع مع تقليل المقاومة الناتجة عن السباح في أي وقت خلال السباحة. كما أشارت حنان محمد مالك (٢٠٠٤) إلى أن أهم المتغيرات الكينماتيكية المؤثرة في المستوى الرقمي لسباحة ١٠٠م للسيدات هي من السباحة لـ ١٥ متر الأولى، ثم زمن الدوران الأول، والدوران الثاني، وزمن سباحة مسافة ٥ متر الأخيرة، كما استطاعت أن تقوم بإيجاد معادلة للتنبؤ بالمستوى الرقمي لسباحة ١٠٠م حرة للسيدات في سباقات الحمامات القصيرة بدلالة المتغيرات الزمنية. وأظهرت دراسة أشرف أحمد مختار (٢٠٠٤) أن تحسن مستوى القدرات البدنية والفسيولوجية للسباح تحسن يؤدي إلى تحسن المستوى الرقمي، وأن سباحة الدولفين تزيد من متطلبات الأداء عنه بالنسبة للسباحة الحرة وفقاً لشكل الأداء الفني. من خلال التطور نجد أن النماذج التحليلية الحركية قد اختلفت حيث أن هاي (Hay, 1993) اعتمد على طول وتردد الضربات في حين اعتمد ساندرز (Sanders, 2002) على المبادئ البيوميكانيكية التي تأخذ بعين الاعتبار البيئة الهيدروديناميكية (المائعة من الناحية الميكانيكية) التي يسبح فيها السباح، أشار توسينت (Toussain, 2002b) إلى أن أقصى دفع عند السباح يعتمد على أقصى قوة للعضلات، والتكنيك المستخدم من قبل السباح. ولتحسين هذه العوامل فانه يصعب تطبيقها على سباحي المستويات العليا؛ لأنه يكون قد وصل إلى مستوى متكيف مع البيئة علما بأنه من الناحية

النظرية يمكن تقليل المقاومة لزيادة السرعة.

والمقاومة– كما هو وارد في الأبحاث والدراسات العلمية– أنواع منها ما يمثل مقاومة تيار الضغط المائي (Form or pressure drag) والاحتكاك الناتج عن الجسم مع جزيئات الماء ومقاومة الأمــواج Wave drag)) التي تزداد مع زيادة سرعة السباح والمسـمـاة حـديـثـاً بـ(Hull Speed). (Maglischo, 2003; Toussaint et al., 2002)

وتؤثر تلك المقاومات على السباح حسب سرعة السباح، ففي السرعات المنخفضة جداً يكون الاحتكاك مهما، وذلك لأن سرعة جزيئات الماء تسمح بتدفق منتظم حول الجسم، لذلك لا يتكون فرق في الضغط بين مقدمة السباح وأطرافه الخلفية، وبذلك يمكن إهمال مقاومة الضغط، وعند ازدياد السرعة يكون فرق في الضغط بين مقدمة السباح وأطرافه الخلفية، وبالتالي تصبح مقاومة تيار الضغط المائي هي الجزء الأكبر، وعند السرعات التي تزيد على ٥ر١م /ث تزداد أهمية مقاومــة الأمــواج (الكيلاني وزيدان، ٢٠٠٥).

والسباحة في وسط المسبح تعتمد في تحليلها على علاقة طول الضربة بترددها، والذي يمكن الاستدلال عليها من خلال تلك العلاقة على متوسط سرعة السباح، فإن حاصل ضرب تردد ضربات السباح بالثانية (ضربة/ بالثانية) في طول الضربة بالمتر تعطي سرعة السبـاح، وأن هـذه العـلاقـة تـكـون في الغـالـب عـكـسيـة، حيث تـتـجه طول الضـربة إلى الانخفاض كلما زاد تردد الضربات، والعكس صحيح، وأن أي تحسين في سرعة السباح تأتى من خلال زيادة طول الضربة حيث تؤدي تلك الزيادة إلى تحسين في القوى الدافعة، إضافة إلى انخفاض مقاومة الجسم الناتجة عن تحسين وضع الـرأس (Adrian & cooper, 1995).

كما أن علاقة طول وتردد الضربات بسرعة السباح علاقة لا خطية، وعكسية بحيث تتخذ تلك العلاقة شكل حرف U المقلوب، فيمكن أن تزداد طول الضربة، إلا أن سرعة السباحة تكون منخفضة، وفي الوقت نفسه، فان زيادة التردد يقابله طول ضربة قصير مع سرعة سباحة منخفضة، لذلك لا بد من إيجاد العلاقة المثلى بين طول الضربة وترددها في السباحة أو في سباقات العدو مثلاً (كيلاني والكيلاني، ٢٠٠٣)، و(Maglischo, 2003) من هنا تأتى أهمية تحليل السباقات، لأن الأرقام المستخرجة من استخدام كاميرات التصوير وبإجراءات متقنة وصادقة ومتشابهة تقلل من الأخطاء الناتجة في عملية القياس والرصد، وبالتالي يمكن استخدام تلك القيم المستخرجة لإجراء المقارنات خلال البطولة نفسها، أو حتى بين البطولات العالمية، وبالتالي فإن استخدام تلك البيانات الرقمية من تحليل مكونات السباحة في بطولات أولمبية أو عالمية يضع الباحثين أمام استفسارات عديدة ،وخصوصاً إذا ما عولجت تلك البيانات الرقمية إحصائياً، للإجابة على بعض الاستفسارات حول بعض المتغيرات الكينماتيكية التي تجمع بين صفات أداء السباحة الواحدة، أو تختلف بين أداء صفات السباحة المختلفة.

أهمية الدراسة

١– تأتى أهمية هذه الدراسة في تحديد نقاط الضعف للسباح في البطولة، وإعطاء التغذية الراجعة عن الخطأ، أو الضعف الحاصل في إحدى مكونات السباحة، ولتحديد استراتيجية المتنافس في السباحة أو التصرف على مستوى التطور للسباحين من بطولة لأخرى ولتقييم الموسم التدريبي.

٢– استخدام البيانات الرقمية للمتغيرات الحركية الوصفية لبطولة نهائي دورة سيدني الأولمبية، من شأنها أن تساعد على اكتشاف أنسب الطرق للتعليم والتدريب، وتضمين بعض البرامج التعليمية للصغار والكبار لبعض مخرجات التعليم الخاصة بالمفاهيم البيوميكانيكية.

٣– إن نتائج الدراسة الحالية قد تساعد على اكتشاف أفضل علاقة بين طول وتردد الضربة في كل نوع من أنواع السباحة.

أهداف الدراسة

١– تعرف المتغيرات الكينماتيكية في أنواع السباحة المختلفة لأبطال نهائي دورة سيدني الأولمبية للرجال والسيدات في سباقي ١٠٠م، ٢٠٠م.

٢– المقارنة بين المتغيرات الكينماتيكية مجال الدراسة بين أنواع السباحة المختلفة: حرة، صدر، ظهر، فراشة، لمسافة ١٠٠ و ٢٠٠ متر رجال.

٣– المقارنة بين المتغيرات الكينماتيكية مجال الدراسة بين أنواع السباحة المختلفة: حرة، صدر، ظهر، فراشة، لمسافة ١٠٠ و ٢٠٠ متر سيدات.

فروض الدراسة

١. هناك فروق دالة إحصائياً بين جميع متغيرات الدراسة في السباحات الأربع وللمسافتين ١٠٠، ٢٠٠م لفئة الرجال.

٢. هناك فروق دالة إحصائياً بين جميع متغيرات الدراسة في السباحات الأربع وللمسافتين ١٠٠م، ٢٠٠م لفئة السيدات.

مصطلحات الدراسة

طول الضربة: تحسب من خلال تحرك رأس السباح خلال دورة ذراع يمنى من لحظة دخول الماء إلى لحظة دخول نفس الذراع مرة ثانية.

تردد الضربة: هو متوسط عدد الدورات الكاملة التي يؤديها السباح بالذراعين خلال فترة زمنية محددة.

معدل السرعة: وهي المسافة المقطوعة لرأس السباح خلال ثانية واحدة وذلك اعتماداً على

معدل كامل مرحلة السباحة الحرة، كما أن طول الضربة وتردد الضربة يحددان السرعة.
مؤشر الفعالية: يتحقق من خلال حاصل ضرب السرعة للسباح في طول الضربة، وهذا بحد ذاته يضع أهمية لطول الضربة عن قصر الضربة وتردد عال. ويمكن لهذا المؤشر أن يقيم مرحلة السباحة الحرة من إنجاز السباح.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها

اقتصرت عينة الدراسة على اللاعبين واللاعبات الثمانية الذين دخلوا التصفية النهائية للسباحة الحرة، الصدر، الظهر، والفراشة، لمسافة ١٠٠م، ٢٠٠م. وهم يمثلون أفضل عينة من مجتمع الدراسة الذي شارك في بطولة سيدني الأولمبية لعام ٢٠٠٠م في سباق ١٠٠م و٢٠٠م.

وسائل جمع البيانات

تم اعتماد التحليل البيوميكانيكي الذي أجري بدورة سيدني الاولمبية لعام ٢٠٠٠ والذي أعد من قبل قسم الميكانيكا الحيوية للمعهد الاسترالي للرياضة (Olympic Sydney Games Biomechanical Analysis, 2000). وقد تم تقسيم السباق في دورة سيدني الأولمبية للمراحل التالية: مرحلة البداية (بداية السباق فقط)، مرحلة السباحة الفعلية، مرحلة النهاية (نهاية السباق).
ويمكن توضيح تلك المراحل بما يلي:
مرحلة البداية: تحدد من إشارة البدء وحتى يقطع رأس السباح إشارة ١٥ مترا الموضوعة أمام الجدار.
مرحلة الدوران: تبدأ عند لحظة وصول الرأس مسافة ٥ر٧م قبل الحائط وتستمر حتى عودة الرأس لنفس المسافة (٥ر٧م).
مرحلة النهاية: تبدأ منذ لحظة تجاوز رأس السباح علامة (٥) أمتار قبل جدار النهاية حتى ملامسة يد السباح الجدار.
مرحلة السباحة الفعلية: وهي التي تبقى من مسافة السباق وسط المسبح.

المعالجة الإحصائية

استخدمت في هذه الدراسة مجموعة المعالجات الإحصائية المتمثلة في الوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية ومعامل الارتباط.

عرض النتائج

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

نصت هذه الفرضية على أن "هناك فروقا دالة إحصائياً بين جميع متغيرات الدراسة في السباحات الأربع وللمسافتين ١٠٠، ٢٠٠م للرجال". للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيرات الدراسة، لكل نوع من أنواع السباحة لمسافة ١٠٠متر رجال. وتبين الجداول (١)، (٤)، (٧)، (١٠) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (١)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيرات الدراسة لكل نوع من أنواع السباحة لمسافة ١٠٠متر رجال

المتغيرات	نوع السباحة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معدل السرعة	حرة	١,٩٥م / ث	٠,٠٢
	فراشة	١,٨٠ م / ث	٠,٠١٩
	ظهر	١,٧٢م / ث	٠,٠٢
	صدر	١,٥٤ م /ث	٠,٠١
معدل تردد الضربة	حرة	٥١,٤٣مرة/ق	٢,٩٩
	فراشة	٥٦,٤٨مرة/ق	١,٨٨
	ظهر	٤٨,٦٣مرة/ق	٣,٥٣
	صدر	٥٠,٨١مرة/ق	٣,٩٣
معدل طول الضربة	حرة	٢,٩٢م	٠,١٢
	فراشة	١,٩٢م	٠,٠٧
	ظهر	٢,١٤م	٠,١٥
	صدر	١,٨٤م	٠,١٤
معدل مؤشر الفعاليـة	حرة	٤,٤٩م٢/ث	٠,٢٦
	فراشة	٣,٤٨م٢/ث	٠,١٦
	ظهر	٣,٦٨م٢/ث	٠,٢٧
	صدر	٢,٨٤م٢/ث	٠,٢٢
زمن البداية	حرة	٥,٩٣ث	٠,١٣
	فراشة	٥,٩٨ث	٠,١٧
	ظهر	٦,٦١/ث	٠,٢٤
	صدر	٦,٩٣ث	٠,٢٠
زمن النهايـة	حرة	٢,٤٩ث	٠,٠٦
	فراشة	٢,٧١ث	٠,٨
	ظهر	٢,٨٣ث	٠,٨
	صدر	٣,٠٨ ث	٠,١٣
زمن السباحة الفعلية	حرة	٣٣,٢٤ث	٠,٣٤
	فراشة	٣٦,٠٢ث	٠,٤٠
	ظهر	٣٧,٧٥ث	٠,٤٣
	صدر	٤٢,٢٧ث	٠,٤٥
زمن الدوران (ADJUSTED)	حرة	٧,١٨ث	٠,١٢
	فراشة	٧,٧٥ث	٠,١١
	ظهر	٧,٥١ث	٠,٢٠
	صدر	٨,٧٥ث	٠,٢٣

يبين جدول (١) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية للمتغيرات الكينماتيكية خلال أنواع السباحة المختلفة (حرة، فراشة، ظهر، صدر) في مسافة السباق ١٠٠م للرجال، فقد تمثلت هذه المتغيرات بمعدل السرعة، ومعدل تردد الضربة، ومعدل طول الضربة ومعدل المعامل الثابت، وزمن البداية، وزمن النهاية، ووقت السباحة الفعلية، وزمن الدوران المعدل. (adjusted) وقد تراوحت قيم المتوسطات لهذه المتغيرات تبعاً لأنواع السباحة الأربعة حيث تصدرت السباحة الحرة أعلى في المتوسطات لتلك المتغيرات، والفراشة تصدرت في معدل التردد.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

نصت هذه الفرضية على أن "هناك فروقا دالة إحصائياً بين جميع متغيرات الدراسة في السباحات الأربع وللمسافتين ١٠٠م، ٢٠٠م للسيدات". للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام الوسط الحسابي، والانحراف المعياري لمتغيرات الدراسة، لكل نوع من أنواع السباحة لمسافة ١٠٠متر رجال. وتبين الجداول (١)، (٤)، (٧)، (١٠) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٢)

تحليل التباين الأحادي لمتغيرات الدراسة لأنواع السباحة المختلفة لمسافة ١٠٠ متر رجال

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معدل السرعة	السباحة	٠,٧٣	٣	٠,٢٤	٦٣٨,١٨	٠,٠٠
	الخطأ	٠,٠١	٢٨	٠,٠٣		
	الكلي	٠,٧٤	٣١			
معدل التردد للضربة	السباحة	٢٦٤,٥٨	٣	٨٨,١٩	٨,٦٩	٠,٠٠
	الخطأ	٢٨٣,٨٩	٢٨	١٠,١٣		
	الكلي	٥٤٨,٤٧	٣١			
معدل الطول للضربة	السباحة	٠,٩٩	٣	٠,٣٣	١٩,١١	٠,٠٠
	الخطأ	٠,٤٨	٢٨	٠,٠١		
	الكلي	١,٤٨	٣١			
معدل مؤشر الفعالية	السباحة	١١,٠٩	٣	٣,٦٩	٦٥,٨٩	٠,٠٠
	الخطأ	١,٥٧	٢٨	٠,٠٥		
	الكلي	١٢,٦٦	٣١			
زمن البداية	السباحة	٥,٧٥	٣	١,٩١	٥١,١٧	٠,٠٠
	الخطأ	١,٠٥	٢٨	٠,٠٣		
	الكلي	٦,٨٠	٣١			
زمن النهاية	السباحة	١,٤٥	٣	٠,٤٨	٥٢,٨٦	٠,٠٠
	الخطأ	٠,٢٥	٢٨	٠,٠٩		
	الكلي	١,٧٠	٣١			
زمن السباحة الفعلية	السباحة	٣٤٣,٨٠	٣	١١٤,٦٠	٦٧٩,٧٧	٠,٠٠
	الخطأ	٤,٧٢	٢٨	٠,١٦		
	الكلي	٣٤٨,٥٢	٣١			
زمن الدوران (ADJUSTED)	السباحة	١٠,٩٣	٣	٣,٦٤	١١٥,٥١	٠,٠٠
	الخطأ	٠,٨٨	٢٨	٠,٠٣		
	الكلي	١١,٨٢	٣١			

قيمة ف الجدولية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) = ٢,٩٥

المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

يبين هذا الجدول نتائج تحليل التباين الأحادي للمتغيرات الكينماتيكية قيد الدراسة تبعاً لنوع السباحة في سباق مسافة ١٠٠م رجال. كما يبين هذا الجدول قيم ف المحسوبة ومستوى دلالتها. وبالنظر إلى قيم ف المحسوبة، ومقارنتها بالقيمة الجدولية، نجد أن جميع قيم ف المحسوبة للمتغيرات كانت أعلى من القيمة الجدولية البالغة (٢,٩٥) عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً لكل متغير من المتغيرات السابقة، وقد بلغت قيمة ف المحسوبة لمعدل السرعة ٦٣٨,١٨، ولمعدل التردد ٨,٦٩، ولمعدل الطول ١٩,١١، ولمعدل مؤشر الفعالية ٦٥,٨٩، ولزمن البداية ٥١,١٧، ولزمن النهاية ٥٢,٨٦، ولزمن السباحة الفعلية ٦٧٩,٧٧، ولزمن الدوران المعدل ١١٥,٥١، ويشير الجدول إلى أن جميع المتغيرات في سباحة ١٠٠م كانت نتائجها دالة إحصائياً.

الجدول رقم (٣)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمتغيرات الدراسة في سباحة ١٠٠ متر رجال تبعاً لمتغيرنوع السباحة

المتغير	فرق المتوسطات الدالة	نوع السباحة	الدلالة
معدل السرعة	٠,١٥	١-٢	١
	٠,٢٣	١-٣	١
	٠,٤١	١-٤	١
	٠,٠٨	٢-٣	٢
	٠,٢٦	٢-٤	٢
	٠,١٨	٣-٤	٣
معدل تردد الضربة	-٥,٠٥	١-٢	٢
	٧,٨٥	٢-٣	٢
	٥,٦٧	٢-٤	٢
معدل طول الضربة	١,٠٠	١-٢	١
	١,٠٨	١-٤	١
	-٠,٢٢	٢-٣	٣
	٠,٣٠	٣-٤	٣
معدل مؤشر الفعالية	١,٠١	١-٢	١
	٠,٨٠	١-٣	١
	١,٦٤	١-٤	١
	٠,٦٣	٢-٤	٢
	٠,٨٤	٣-٤	٣
زمن البداية	-٠,٦٧	١-٣	٣
	-١,٠٠١	١-٤	٤
	-٠,٦٣	٢-٣	٣
	-٠,٩٥	٢-٤	٤
	-٠,٣٢	٣-٤	٤
زمن النهاية	-٠,٢٢	١-٢	٢
	-٠,٣٤	١-٣	٣
	-٠,٥٩	١-٤	٤
	-٠,٣٦	٢-٤	٤
	-٠,٢٤	٣-٤	٤
زمن السباحة الفعلية	-٢,٧٧	١-٢	٢
	-٤,٥٠	١-٣	٣
	-٩,٠٢	١-٤	٤
	١,٧٣	٢-٣	٢
	-٤,٥	٢-٤	٤
	-٦,٢٥	٣-٤	٤
زمن الدوران المعدل	-٠,٥٦	١-٢	٢
	-٠,٣٢	١-٣	٣
	-١,٥٦	١-٤	٤
	-١,٠٠	٢-٤	٤
	-١,٢٤	٣-٤	٤

يشير جدول (٣) إلى نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للمتغيرات الكينماتيكية لأنواع السباحة في سباق مسافة ١٠٠م رجال، كما يبين قيم فرق المتوسطات للمتغيرات الدالة، ولصالح أي نوع من أنواع السباحة. وقد تراوحت الفروق الدالة لكل متغير، وبشكل عام فقد تصدرت السباحة الحرة معدل السرعة، كما تصدرت سباحة الفراشة معدل التردد، وتعادلت في التصدر كل من السباحة الحرة وسباحة الظهر في متغير طول الضربة. وتصدرت السباحة الحرة متغير معدل مؤشر الفعالية، وسباحة الصدر في متغير زمن البداية، وزمن النهاية، وزمن السباحة الفعلية، وزمـن الـدوران المعـدل.

الجدول رقم (٤)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيرات الدراسة لكل نوع من أنواع السباحة لمسافة ٢٠٠ متر رجال

المتغيرات	نوع السباحة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معدل السرعة	حرة	٧٩,١م / ث	٠,٠٢
	فراشة	٦٦, ١ م /ث	٠,٠٢
	ظهر	٦١, ١م / ث	٠,٠١
	صدر	٤٣, ١ م/،ث	٠,٠١
معدل تردد الضربه	حرة	٥١, ٤٦ مرة / ق	٣,٢٤
	فراشة	٦٧, ٤٩ مرة / ق	٢,١١
	ظهر	٢٨, ٤٢ مرة / ق	٢,١٥
	صدر	٩٢, ٣٧ مرة / ق	٢,١٢
معدل طول الضربة	حرة	٣٣, ٢ مرة / ق	٠,١٦
	فراشة	٢,٠١ م	٠,٠٧
	ظهر	٢٩, ٢ م	٠,١٠
	صدر	٢,٣١م	٠,١٧
معدل مؤشر الفعالية	حرة	٩١, ٣م	٠,٢٥
	فراشة	١٥, ٣م	٠,١٠
	ظهر	٤٤,٣م٢ /ث	٠,١٣
	صدر	١٤, ٣ م٢ / ث	٠,٢٦
زمن البداية	حرة	٦,١٨ م٢ /ث	٠,١٩
	فراشة	٣٦, ٦ ث	٠,٢٨
	ظهر	٦,٩٣ ث	٠,١٩
	صدر	٧,٤٠ ث	٠,١٥
زمن النهاية	حرة	٢,٦٠ ث	٠,٠٣
	فراشة	٢,٩٨ ث	٠,١٧
	ظهر	٢,٩٧ ث	٠,١٠
	صدر	٣,١٣ ث	٠,٠٩
زمن السباحة الفعلية	حرة	١٦, ٧٥ ث	٠,٩٩
	فراشة	٦٦, ٢٥ث	١,٠٩
	ظهر	٨٢, ٨٣ ث	٠,٧٦
	صدر	٩٦, ٩٣ ث	١,٢٢
زمـن الـــدوران (ADJUSTED(.	حرة	٩٨, ٢٢ ث	٠,٢٧
	فراشة	٦٦, ٢٥ ث	٠,٣٦
	ظهر	٦٠, ٢٤ ث	٠,٤٦
	صدر	٤١, ٢٨ ث	٠,٦٠
معدل زمن الدوران	حرة	٧,٦٦ ث	٠,٠٩
	فراشة	٨,٥٥ ث	٠,١٢
	ظهر	٨,٢٠ ث	٠,١٥
	صدر	٤٧, ٩ ث	٠,٢٠

يبين جدول (٤) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لبعض المتغيرات الكينماتيكية خلال أنواع السباحة المختلفة (حرة، فراشة، ظهر، صدر) في مسافة سباق ٢٠٠م رجال، وقد اشتملت هذه المتغيرات على معدل السرعة، ومعدل تردد الضربة، ومعدل طول الضربة، ومعدل مؤشر الفعالية، وزمن البداية، وزمن النهاية، وزمن السباحة الفعلية، وزمن الدوران المعدل (adjusted). وقد تراوحت قيم المتوسطات لهذه المتغيرات تبعاً لأنواع السباحة الأربعة. بحيث تصدرت الحرة متغير معدل السرعة، والفراشة معدل تردد الضربة، والحرة معدل طول الضربة، ومؤشر الفعالية، وزمن البداية، والسباحة الفعلية وسط المسبح وزمن الدوران المعدل.

الجدول رقم (٥)

تحليل التباين الأحادي لمتغيرات الدراسة لكل نوع من أنواع السباحة لمسافة ٢٠٠ متر رجال

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معدل السرعة	السباحة	٠,٥٣	٣	٠,١٧	٤١٥,٣١	٠,٠٠
	الخطأ	٠,٠١	٢٨	٠,٠٠٠٤		
	الكلي	٠,٥٤	٣١			
معدل تردد الضربة	السباحة	٦٢٦,٥٣	٣	٢٠٨,٨٤	٣٤,٥٥	٠,٠٠
	الخطأ	١٦٩,٢٤	٢٨	٦,٠٤		
	الكلي	٧٩٥,٧٨	٣١			
معدل طول الضربة	السباحة	٠,٥٦	٣	٠,١٨	٩,٨٩	٠,٠٠
	الخطأ	٠,٥٣	٢٨	٠,٠١		
	الكلي	١,٠٩	٣١			
معدل مؤشر الفعالية	السباحة	٣,١٤	٣	١,٠٤	٢٥,٠٢	٠,٠٠
	الخطأ	١,١٧	٢٨	٠,٠٤		
	الكلي	٤,٣١	٣١			
زمن البداية	السباحة	٧,٣٧	٣	٢,٤٦	٥٣,٥٠	٠,٠٠
	الخطأ	١,٢٨	٢٨	٠,٠٤		
	الكلي	٨,٦٦	٣١			
زمن النهاية	السباحة	١,١٩	٣	٠,٤٠	٣٠,٢٢	٠,٠٠
	الخطأ	٠,٣٧	٢٨	٠,٠١		
	الكلي	١,٥٧	٣١			
زمن السباحة الفعلية	السباحة	١٤٧٣,٨٩	٣	٤٩١,٢٩	٤٦٢,١٦	٠,٠٠
	الخطأ	٢٩,٧٦	٢٨	١,٠٦		
	الكلي	١٥٠٣	٣١			
زمن الدوران (ADJUSTED)	السباحة	١٢٥,١٦	٣	٤١,٧٢	٢٠٨,٢٣	٠,٠٠
	الخطأ	٥,٦١	٢٨	٠,٢٠		
	الكلي	١٣٠,٧٧	٣١			
معدل زمن الدوران	السباحة	١٣,٩٢	٣	٤,٦٤	٢٠٨,٣٥	٠,٠٠
	الخطأ	٠,٦٢	٢٨	٠,٠٢		
	الكلي	١٤,٥٤	٣١			

قيمة ف الجدولية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) = ٢,٩٥

يبين هذا الجدول نتائج تحليل التباين الأحادي للمتغيرات الكينماتيكية قيد الدراسة تبعاً لنوع السباحة في سباق مسافة ٢٠٠م رجال؛ كما يبين هذا الجدول قيم ف المحسوبة ومستوى دلالتها. وبالنظر إلى قيم ف المحسوبة ومقارنتها بالقيمة الجدولية والبالغة ٢,٩٥ عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ نجد أن جميع قيم ف المحسوبة كانت أعلى من القيمة الجدولية، مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً لكل متغير من المتغيرات الكينماتيكية السابقة، كما بلغت قيمة ف المحسوبة لمعدل السرعة ٤١٥,٣١، ولمعدل تردد الضربة في السباحة الفعلية ٤٦٢,٢٦، ولزمن الدوران المعدل ٢٠٨,٢٣، ولمعدل زمن الدوران ٢٠٨ر٣٥.

الجدول رقم (٦)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمتغيرات الدراسة في سباحة ٢٠٠ متر رجال تبعاً لمتغيرنوع السباحة

المتغير	فرق المتوسطات الدالة	نوع السباحة	الدلالة
معدل السرعة	٠,١٣	٢-١	١
	٠,١٨	٣-١	١
	٠,٣٦	٤-١	١
	٠,٠٥	٣-٢	٢
	٠,٢٢	٤-٢	٢
	٠,١٧	٤-٣	٣
معدل تردد الضربة	٤,٢٢	٣-١	١
	٨,٥٨	٤-١	١
	٧,٣٨	٣-٢	٢
	١١,٧٥	٤-٢	٢
	٤,٣٦	٤-٣	٣
معدل طول الضربة	٠,٣٢	٢-١	١
	٠,٢٨-	٣-٢	٣
	٠,٣٠-	٤-٢	٤
معدل مؤشر الفعالية	٠,٧٥	٢-١	١
	٠,٤٦	٣-١	١
	٠,٧٧	٤-١	١
	٠,٣٠	٤-٣	٣
زمن البداية	٠,٧٥-	٣-١	٣
	١,٢٢-	٤-١	٤
	٠,٥٦-	٣-٢	٣
	١,٠٣-	٤-٢	٤
	٠,٤٧-	٤-٣	٤
زمن النهاية	٠,٣٧-	٢-١	٢
	٠,٣٦-	٣-١	٣
	٠,٥٢-	٤-١	٤
زمن السباحة الفعلية	٦,٠٨-	٢-١	٢
	٨,٦٦-	٣-١	٣
	١٨,٨٠-	٤-١	٤
	٢,٥٧-	٣-٢	٣
	١٢,٧١-	٤-٢	٤
	١٠,١٣-	٤-٣	٤
زمن الدوران adjusted المعدل	٢,٦٨-	٢-١	٢
	١,٦٢-	٣-١	٣
	٥,٤٣-	٤-١	٤
	١,٠٥	٣-٢	٢
	٢,٧٥-	٤-٢	٤
	٣,٨١-	٤-٣	٤
معدل زمن الدوران	٠,٨٩-	٢-١	٢
	٠,٥٤-	٣-١	٣
	١,٨١-	٤-١	٤
	٠,٣٥	٣-٢	٢
	٠,٩٢-	٤-٢	٤
	١,٢٧-	٤-٣	٤

يشير جدول (٦) إلى نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للمتغيرات الكينماتيكية لأنواع السباحة في سباق مسافة ٢٠٠م رجال. كما يبين قيم فرق المتوسطات للمتغيرات الدالة، ولصالح أي نوع من أنواع السباحة. وقد تراوحت الفروق الدالة لكل متغير وبشكل عام فقد كانت هذه الدلالة لصالح السباحة الحرة في متغير معدل السرعة، ولكل من الحرة والفراشة في معدل تردد الضربة، ولكل من الحرة والظهر والصدر في متغير معدل طول الضربة، وللحرة في متغير مؤشر الفعالية، وللصدر في زمن البداية، ولكل من الفراشة والظهر والصدر في زمن النهاية، وللصدر في زمن السباحة الفعلية، ومتغير زمن الدوران المعدل، ولمتغير معدل زمن الدوران.

الجدول رقم (٧)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيرات الدراسة لكل نوع من أنواع السباحة لمسافة ١٠٠ متر سيدات

المتغيرات	نوع السباحة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معدل السرعة	حرة	١,٧٤ م / ث	٠,٠١
	فراشة	١,٦٤ م / ث	٠,٠٢
	ظهر	١,٥٧ م /ث	٠,٠٢
	صدر	١,٤١ م / ث	٠,٠١
معدل تردد الضربة	حرة	٥٢,٤٧ مرة / ق	١,٥٦
	فراشة	٥٦,٩٠ مرة / ق	٢,٤٠
	ظهر	٤٨,٧٧ مرة / ق	١,٧٢
	صدر	١٥,٦٣ مرة / ق	٣,٥٤
معدل طول الضربة	حرة	١,٩٩ م	٠,٠٥
	فراشة	١,٧٤ م	٠,٠٨
	ظهر	١,٩٤ م	٠,٠٧
	صدر	١,٦٥م	٠,١١
معدل مؤشر الفعالية	حرة	٣,٤٧ م٢ /ث	٠,١٠
	فراشة	٢,٨٧ م٢ / ث	٠,١٦
	ظهر	٣,٠٥ م٢ /ث	٠,١٤
	صدر	٢,٣٤ م٢ /ث	٠,١٨
زمن البداية	حرة	٦,٦٨ث	٠,١١
	فراشة	٦,٩٢ ث	٠,٢٧
	ظهر	٧,٧٧ ث	٠,٣٧
	صدر	٨,٠٩ ث	٠,٣٣
زمن النهاية	حرة	٢,٨٢ ث	٠,١١
	فراشة	٣,٠٤ ث	٠,١١
	ظهر	٣,٠٨ ث	٠,١٠
	صدر	٣,٣٤ ث	٠,٣٢
زمن السباحة الفعلية	حرة	٣٧,٣٦ ث	٠,٣٩
	فراشة	٣٥,٩١ ث	١١,٠٢
	ظهر	٤١,٤١ ث	٠,٦٦
	صدر	٤٦,٠٢ ث	٠,٥٨
زمن الدوران المعدل (ADJUSTED)	حرة	٧,٩١ ث	٠,١٢
	فراشة	١٢,٤٨ ث	١٠,٤٥
	ظهر	٨,٦٣ ث	٠,١٤
	صدر	١٠,٠٧ ث	٠,٢١

يبين جدول (٧) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لبعض المتغيرات الكينماتيكية خلال أنواع السباحة المختلفة (حرة، فراشة، ظهر، صدر) في مسافة السباق ١٠٠م سيدات. وقد تمثلت هذه المتغيرات بمعدل السرعة، ومعدل تردد الضربة، ومعدل طول الضربة، ومعدل مؤشر الفعالية، وزمن البداية، وزمن النهاية، وزمن السباحة الفعلية، وزمن الدوران المعدل. adjusted وقد تراوحت قيم المتوسطات لهذه المتغيرات تبعاً لأنواع السباحة الأربعة.

الجدول رقم (٨)

تحليل التباين الأحادي لمتغيرات الدراسة لكل نوع من أنواع السباحة لمسافة ١٠٠ متر سيدات

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معدل السرعة	السباحة	٠,٤٦	٣	٠,١٥		
	الخطأ	٠,٠١	٢٨	٠,٠٠٠٤	٣١٥,٤١	٠,٠٠
	الكلي	٠,٤٧	٣١			
معدل تردد الضربة	السباحة	٢٧١,٧٥	٣	٩٠,٥٨		
	الخطأ	١٦٦,٣٨	٢٨	٥,٩٤	١٥,٢٤	٠,٠٠
	الكلي	٤٣٨,١٤	٣١			
معدل طول الضربة	السباحة	٠,٦٣	٣	٠,٢١		
	الخطأ	٠,٢٠	٢٨	٠,٠٠٧	٢٨,٤٦	٠,٠٠
	الكلي	٠,٨٤	٣١			
معدل مؤشر الفعالية	السباحة	٥,٢٧	٣	١,٧٥		
	الخطأ	٠,٦٤	٢٨	٠,٠٢	٧٦,٧٠	٠,٠٠
	الكلي	٥,٩٢	٣١			
زمن البداية	السباحة	١٠,٨٨	٣	٣,٦٢		
	الخطأ	٢,٣٨	٢٨	٠,٠٨	٤٢,٦٥	٠,٠٠
	الكلي	١٣,٢٧	٣١			
زمن النهاية	السباحة	١,١٢	٣	٠,٣٧		
	الخطأ	٠,٩٧	٢٨	٠,٠٣	١٠,٨٢	٠,٠٠
	الكلي	٢,٠٩	٣١			
زمن السباحة الفعلية	السباحة	٤٩٤,٢٨	٣	١٦٤,٧٦		
	الخطأ	٨٥٧,٥٣	٢٨	٣٠,٦٢	٥٠٣٨	٠,٠٠
	الكلي	١٣٥١,٨١	٣١			
زمن الدوران المعدل (ADJUSTED)	السباحة	٩٧,٥٤	٣	٣٢,٥١		
	الخطأ	٧٦٥,٤٠	٢٨	٢٧,٣٣	١,١٨	٠,٣٣
	الكلي	٨٦٢,٩٤	٣١			

قيمة ف الجدولية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) = ٢,٩٥

يبين هذا الجدول نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للمتغيرات الكينماتيكية قيد الدراسة تبعاً لنوع السباحة في سباق مسافة ١٠٠م للسيدات، كما يبين هذا الجدول قيم ف المحسوبة ومستوى دلالتها. وبالنظر إلى قيم ف المحسوبة ومقارنتها بالقيمة الجدولية والبالغة ٢,٩٥ عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) نجد أن جميع قيم ف المحسوبة كانت أعلى من القيمة الجدولية، مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً لكل متغير من المتغيرات الكينماتيكية قيد

الدراسة، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة لمتغير معدل السرعة ٣١٥,٤١، ولمعدل تردد الضربة ١٥,٢٤، ولمعدل طول الضربة ٢٨,٤٦، ولمعدل مؤشر الفعالية ٧٦,٧٠، ولزمن البداية ٤٢,٦٥، ولزمن النهاية ١٠,٨٢، ولزمن السباحة الفعلية ٥,٠٣٨. أما بالنسبة لمتغير زمن الدوران المعدل، فلم تكن قيمة ف المحسوبة ذات دلالة إحصائية لهذا المتغير؛ حيث بلغت ١,١٨ لمستوى دلالة ٠,٣٣ وهي قيمة أقل من القيمة الجدولية.

الجدول رقم (٩)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمتغيرات الدراسة في سباحة ١٠٠ متر سيدات تبعاً لمتغير نوع السباحة

المتغير	فرق المتوسطات الدالة	نوع السباحة	الدلالة
معدل السرعة	٠,١	١-٢	١
	٠,١٧	١-٣	١
	٠,٣٣	١-٤	١
	٠,٠٧	٢-٣	٢
	٠,٢٣	٢-٤	٢
	٠,١٦	٣-٤	٣
معدل تردد الضربة	-٤,٤٣	١-٢	٢
	٣,٧٠	١-٣	١
	٨,١٣	٢-٣	٢
	٥,٢٧	٢-٤	٢
معدل طول الضربة	٠,٢٥	١-٢	١
	٠,٣٤	١-٤	١
	-٠,٢٠	٢-٣	٣
	٠,٢٩	٣-٤	٣
معدل مؤشر الفعالية	٠,٦٠	١-٢	١
	٠,٤٢	١-٣	١
	١,١٣	١-٤	١
	٠,٥٣	٢-٤	٢
	٠,٧١	٣-٤	٣
زمن البداية	-١,٠٩	١-٣	٣
	-١,٤١	١-٤	٤
	-٠,٨٥	٢-٣	٣
	-١,١٧	٢-٤	٤
زمن النهاية	-٠,٥٢	١-٤	٤
	-٠,٣٠	٢-٤	٤
زمن السباحة الفعلية	-٨,٦٦	١-٤	٤
	-١٠,١١	٢-٤	٤

يشير جدول(٩) إلى نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية؛ كما يبين قيم فروق

المتوسطات للمتغيرات الكينماتيكية الدالة قيد الدراسة. ومن خلال عرض القيم الواردة أعلاه نجد أن الدلالة كانت لصالح السباحة الحرة في متغير معدل السرعة، ولصالح سباحة الفراشة لمتغير معدل تردد الضربة، ولصالح كل من الظهر والصدر في متغير زمن البداية، ولصالح سباحة الصدر في متغير زمن النهاية، وزمن السباحة الفعلية، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائياً لمتغير زمن الدوران المعدل.

الجدول رقم (١٠)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيرات الدراسة لكل نوع من أنواع السباحة لمسافة ٢٠٠ متر سيدات

المتغيرات	نوع السباحة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معدل السرعة	حرة	١,٦٣	٠,٠٠٨
	فراشة	١,٥١	٠,٠١
	ظهر	١,٤٦	٠,٠٣
	صدر	١,٣٢	٠,٠١
معدل تردد الضربة	حرة	٤٨,٣٥	٣,١٩
	فراشة	٥٢,١٢	٣,٠٣
	ظهر	٤١,٩٦	٢,٥٢
	صدر	٤١,٠٦	٣,٩٨
معدل طول الضربة	حرة	٢,٠٣	٠,١٢
	فراشة	١,٧٥	٠,١٢
	ظهر	٢,١٠	٠,٠٩
	صدر	١,٩٧	٠,٢٠
معدل مؤشر الفعالية	حرة	٣,١٠	٠,١٧
	فراشة	٢,٥١	٠,١٨
	ظهر	٢,٨٨	٠,١١
	صدر	٢,٤٧	٠,٢٧
زمن البداية	حرة	٧,٢٤	٠,١٨
	فراشة	٧,٢٦	٠,٣٤
	ظهر	٨,١١	٠,٢١
	صدر	٨,٢٩	٠,٢٠
زمن النهاية	حرة	٢,٨١	٠,٠٤
	فراشة	٣,٢٤	٠,٠٩
	ظهر	٣,٣١	٠,١٤
	صدر	٣,٥٥	٠,١٤
زمن السباحة الفعلية	حرة	٨٢,٧٧	٠,٥٠
	فراشة	٨٩,٣١	١,٠٤
	ظهر	٩٢,٤٢	٢,١٣
	صدر	١٠٢,١١	١,٣٤
زمن الدوران المعدل (ADJUSTED)	حرة	٢٥,٨٠	٠,٣٩
	فراشة	٢٨,٢٤	٠,٦٦
	ظهر	٢٨,٠٣	٠,٤٤
	صدر	٣١,٢٦	٠,٣٣
معدل زمن الدوران	حرة	٨,٦٠	٠,١٣
	فراشة	٩,٤١	٠,٢٢
	ظهر	٩,٣٤	٠,١٤
	صدر	١٠,٥٣	٠,١١

يبين الجدول (١٠) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية للمتغيرات الكينماتيكية خلال أنواع السباحة المختلفة (حرة، فراشة، ظهر، صدر) في مسافة سباق ٢٠٠م للسيدات. وقد تمثلت هذه المتغيرات بمعدل السرعة، ومعدل تردد الضربة، ومعدل طول الضربة، ومعدل مؤشر الفعالية، وزمن البداية، وزمن النهاية، وزمن السباحة الفعلية، وزمن الدوران المعدل، ومعدل زمن الدوران. وقد تراوحت قيم المتوسطات لهذه المتغيرات تبعاً لأنواع السباحة الأربعة.

الجدول رقم (١١)

تحليل التباين الأحادي لمتغيرات الدراسة لكل نوع من أنواع السباحة لمسافة ٢٠٠ متر سيدات

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معدل السرعة	السباحة	٠,٣٩	٣	٠,١٣	٣١١,١١	٠,٠٠
	الخطأ	٠,٠١	٢٨	٠,٠٠٠٤		
	الكلي	٠,٤٠	٣١			
معدل تردد الضربة	السباحة	٦٦٩,٢٤	٣	٢٢٣,٠٨	٢١,٤٠	٠,٠٠
	الخطأ	٢٩١,٨٧	٢٨	١٠,٤٢		
	الكلي	٩٦١,١٢	٣١			
معدل طول الضربة	السباحة	٠,٥٤	٣	٠,١٨	٨,٦٩	٠,٠٠
	الخطأ	٠,٥٨	٢٨	٠,٠٢		
	الكلي	١,١٣	٣١			
معدل مؤشر الفعالية	السباحة	٢,٢٠	٣	٠,٧٣	١٩,٠٠٩	٠,٠٠
	الخطأ	١,٠٨	٢٨	٠,٠٣		
	الكلي	٣,٢٩	٣١			
زمن البداية	السباحة	٧,٣١	٣	٢,٤٣	٤٠,٦٧	٠,٠٠
	الخطأ	١,٦٧	٢٨	٠,٠٥		
	الكلي	٨,٩٩	٣١			
زمن النهاية	السباحة	٢,٣٠	٣	٠,٧٦	٥٩,٢١	٠,٠٠
	الخطأ	٠,٣٦	٢٨	٠,٠١		
	الكلي	٢,٦٦	٣١			
زمن السباحة الفعلية	السباحة	١٥٥٤,١٥	٣	٥١٨,٠٥	٢٦٨,١٢	٠,٠٠
	الخطأ	٥٤,٠٩	٢٨	١,٩٣		
	الكلي	١٦٠٨,٢٤	٣١			
زمن الدوران المعدل (ADJUSTED)	السباحة	١٣٨,٣١	٣	٤٦,١٠	٢٠١,٩٣	٠,٠٠
	الخطأ	٦,٣٩	٢٨	٠,٢٢		
	الكلي	١٤٤,٧٠	٣١			
معدل زمن الدوران	السباحة	١٥,٣٣	٣	٥,١١	٢٠٢,١٧	٠,٠٠
	الخطأ	٠,٧٠	٢٨	٠,٠٢		
	الكلي	١٦,٠٣	٣١			

قيمة ف الجدولية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) = ٢,٩٥

يبين هذا الجدول نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للمتغيرات الكينماتيكية قيد الدراسة تبعاً لنوع السباحة في سباق ٢٠٠م للسيدات، كما يبين هذا الجدول قيمة ف المحسوبة ومستوى دلالتها. وبالنظر إلى قيم ف المحسوبة ومقارنتها بالقيمة الجدولية نجد أن جميع قيم ف المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة ٢,٩٥ عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً لكل متغير من المتغيرات السابقة. وقد

بلغت قيمة ف المحسوبة لمعدل السرعة ٣١١,١١، ولمعدل تردد الضربة ٢١,٤، ولمعدل طول الضربة ٨,٦٩، ولمعدل مؤشر الفعالية ١٩,٠٠٩، ولزمن البداية ٤٠,٦٧، ولزمن النهاية ٥٩,٢١، ولزمن السباحة الفعلية ٢٦٨,٩٣، ولزمن الدوران المعدل ٢٠١,٩٣، ولمعدل زمن الدوران ٢٠٢,١٧.

الجدول رقم (١٢)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمتغيرات الدراسة في سباحة ٢٠٠ متر سيدات تبعاً لمتغيرنوع السباحة

المتغير	فرق المتوسطات الدالة	نوع السباحة	الدلالة
معدل السرعة	٠,١٢	١-٢	١
	٠,١٧	١-٣	١
	٠,٣١	١-٤	١
	٠,٠٥	٢-٣	٢
	٠,١٩	٢-٤	٢
	٠,١٤	٣-٤	٣
معدل تردد الضربة	٦,٣٩	١-٣	١
	٧,٢٩	١-٤	١
	١٠,١٦	٢-٣	٢
	١١,٠٦	٢-٤	٢
معدل طول الضربة	٠,٢٨	١-٢	١
	-٠,٣٥	٢-٣	٣
	-٠,٢١	٢-٤	٤
معدل مؤشر الفعالية	٠,٥٩	١-٢	١
	٠,٦٣	١-٤	١
	-٠,٣٧	٢-٣	٣
	٠,٤١	٣-٤	٣
زمن البداية	-٠,٨٧	١-٣	٣
	-١,٠٥	١-٤	٤
	-٠,٨٥	٢-٣	٣
	-١,٠٣	٢-٤	٤
زمن النهاية	-٠,٤٣	١-٢	٢
	-٠٥٠	١-٣	٣
	-٠,٧٤	١-٤	٤
	-٠,٣١	٢-٤	٤
	-٠,٢٤	٣-٤	٤
زمن السباحة الفعالية	-٦,٥٤	١-٢	٢
	-٩,٦٥	١-٣	٣
	-١٩,٣٤	١-٤	٤
	-٣,١١	٢-٣	٣
	-١٢,٨٠	٢-٤	٤
	-٩,٦٩	٣-٤	٤
زمن الدوران المعدل	-٢,٤٤	١-٢	٢
	-٢,٢٣	١-٣	٣
	-٥,٤٦	١-٤	٤
	-٣,٠٢	٢-٤	٤
	-٣,٣٢	٣-٤	٤
معدل زمن الدوران	-٠,٨١	١-٢	٢
	-٠,٧٤	١-٣	٣
	-١,٩٣	١-٤	٤
	-١,١٢	٢-٤	٤
	-١,١٩	٣-٤	٤

يشير جدول (١٢) إلى نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للمتغيرات الكينماتيكية للسيدات في سباحة ٢٠٠ متر؛ كما يبين قيم فروق المتوسطات للمتغيرات الدالة. وتشير النتائج إلى وجود دلالة إحصائية لصالح السباحة الحرة لمتغير معدل السرعة، ولصالح السباحة الحرة والفراشة، وفي متغير معدل تردد الضربة ولصالح سباحة كل من الحرة، والظهر، والصدر.

مناقشة النتائج

تشير الفرضية الأولى إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين جميع متغيرات الدراسة في أنواع السباحة المختلفة لمسافتي ١٠٠م، ٢٠٠م لأبطال نهائي دورة سيدني الأولمبية. ويوضح الجدول (١) أن أسرع أنواع السباحة في ١٠٠م هي الحرة، تليها الفراشة، فالظهر، فالصدر؛ حيث كانت قيم الوسط الحسابي بـ١,٩٥م/ث و١,٨٠، ١,٧٢ و ١,٥٤ على التوالي. في حين أن سباحة الفراشة تصدرت متغير تردد الضربة، وسجل الوسط الحسابي بقيمة ٥٦,٤٨ ضربة، تلاها الحرة فالصدر فالظهر (جدول١)، وهذا يفسر أهمية العلاقة بين الطول والتردد المثالية، حيث يعزى ذلك إلى أن السرعة العالية تتحقق بطول ضربة أعلى من قيمة التردد. وهذا واضح عند النظر إلى متغير معدل طول الضربة، فنجد تصدر الحرة بوسط حسابي ٢,٩٢م، في حين سجلت سباحة الظهر ٢,١٤م، والفراشة ١,٩٢م، ثم الصدر ١,٨٤، وبالتالي فإن متغير مؤشر الفعالية كان لصالح السباحة الحرة بأعلى قيمة وصلت إلى ٤,٤٩.

وبالنظر إلى متغير وقت السباحة الحرة نجد أن زمن السباحة الحرة الذي بلغ ٣٣,٢٤ ثانية، يليه زمن سباحة الفراشة ٣٦,٠٢ ثانية، فالظهر ٣٧,٧٥، فالصدر ٤٢,٢٧ ثانية، مما يؤكد حقيقة أخرى ألا وهي أهمية السباحة الحرة في تصدر سرعة السباح المعتمدة على طول وتردد الضربة زمن السباحة الفعلية الذي يؤدي إلى إنجاز أفضل، في حين كان كل من زمن البداية وزمن النهاية لصالح سباحة الصدر، فالظهر، فالفراشة، فالحرة، على التوالي؛ والذي يؤكد أن نسبة مساهمة هذه المتغيرات في الزمن الكلي للسباحة قليلة بالنسبة إلى متغير زمن السباحة الفعلية، ومعدل طول الضربة وترددها. وهذا لا يعني أن يتهاون في هذه المتغيرات لأن نسبتها أقل. بل لابد من الاستفادة من أي متغير لرفع مستوى الإنجاز. ويأتي النقاش السابق مدعماً بنتائج جدول (٢) الذي يوضح الدلالات الإحصائية بين جميع المتغيرات.

ويؤكد ذلك أيضاً اختبار شيفيه الإحصائي الذي يحدد الفروق بين السباحات لكل متغير ولصالح أي سباحة على المتغير، وبذلك تكون الفرضية الأولى مرفوضة حيث يوجد فروق دالة إحصائياً بين جميع متغيرات الدراسة في أنواع السباحة المختلفة لأبطال نهائي دورة سيدني الأولمبية.

ومن هنا فإن نتائج الدراسة تشير إلى أن طول الضربة في سباق ١٠٠م أهم من تردد الضربة، على عكس ما جاء في دراسة العطيات (٢٠٠٤) لتحليل سباق٥٠م سباحة بين الذكور والإناث، وربما لأن مسافة ٥٠م أقصر وتحتاج إلى تردد أعلى، كما تأتي نتائج السباحة الحرة لطبيعية حركاتها المتعاقبة المتبادلة متقاربة مع نتائج سباحة الظهر، وكذلك تقارب نتائج سباحة الفراشة مع نتائج سباحة الصدر لتقارب تماثل الحركات المزدوجة لليدين والرجلين في التعامل مع الماء. وتظل هذه الفروق قليلة بين كل نوع سباحة والأنواع الأخرى لتشابه التماثل والتناظر الحركي فيما بينها ؛مما يؤكد أهمية اعتماد المتغيرات الكينيماتيكية وأولوياتها لدى اللاعبين والمدربين في كل نوع سباحة استرشاداً من نتائج هذا التحليل.

أما بالنسبة للفرضية الثانية التي تشير إلى أن هناك فروضا دالة إحصائياً بين جميع متغيرات الدراسة في السباقات الأربعة وللمسافتين ١٠٠م، ٢٠٠م للرجال. وبالنظر إلى نتائج التحليل المعروض في جداول (٤)، (٥)، (٦) لسباق ٢٠٠م للرجال نجد أن ترتيب نوع السباحة في معدل السرعة وترددها لم يتغير مقارنة مع ما جاء في سباق ١٠٠م حيث لم تؤثر زيادة مسافة السباحة من ١٠٠م –٢٠٠ م على تصدر الحرة أولاً ثم الفراشة فالظهر فالصدر، وإن دل ذلك على شيء فإنما يدل على انسجام هذه النتائج مع مدى مساهمة الذراعين في تحقيق معدل السرعة للسباحات الأسرع.

أما بالنسبة لطول الضربة فتشير الجداول (٤)، (٥)، (٦) إلى وجود فروق في هذا المتغير بين السباحات الأربع، وخصوصاً بين سباحتي الصدر والفراشة في هذه المسافة فقد كان واضحاً حيث في سباحة ١٠٠م لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً بين هاتين السباحتين في هذا المتغير، وهذا يعني أن طول مسافة السباحة أثر على ثبات طول الضربة في سباحة الصدر أكثر من سباحة الفراشة حيث كان الوسط الحسابي ٢,٠١م مقارنة مع ما كان عليه في سباحة ١٠٠م – ٩٢ر١م أما سباق الصدر فكان طول الضربة في سباق ١٠٠م بوسط حسابي مقداره ١,٨٤م وبلغ في سباق ٢٠٠م ٢،٣٠م أي أنه مع زيادة مسافة السباق حصل الاختلاف في طول الضربة بين سباحتي الفراشة والصدر، ولكن مع زيادة في معدل طول الضربة للسباحتين، ونقصان في مستوى التردد. حيث كان في سباق ١٠٠م فراشة ٥٦,٤٨ ونقص في سباق٢٠٠م إلى ٤٩,٦٧ في حين كان تردد سباحة الصدر في ١٠٠م ٥٠,٨١ ونقص في سباحة ٢٠٠م إلى ٣٧,٩٢ وهذا بحد ذاته يبرر زيادة طول الضربة في سباحة الصدر عن سباحة الفراشة في سباق ٢٠٠م.

وعند الحديث عن مؤشر الفعالية نجد هذا العامل متقاربا جداً في سباحتي كل من الحرة والظهر وسباحتي الصدر والفراشة الأمر الذي يؤكد أهمية طول الضربة في سرعة السباح، كل على حدة حسب ما تقتضيه طبيعة الظروف من طول مسافة السباق، أو نمط السباح الذي يتناسب وفنيات الأداء لكل سباحة. وعند تحليل متغيرات زمن البداية وزمن النهاية لم

تختلف هذه الأزمنة من سباق ١٠٠م إلى سباق ٢٠٠م ولكنها اختلفت من نوع سباق إلى نوع سباق فإذا كان السباق أطول كما هو في ٢٠٠م فإن الاختلافات كانت لصالح ترتيب السباحات الأسرع سواء كان ذلك في ١٠٠م أو ٢٠٠م فالحرة والفراشة والظهر والصدر على التوالي وكذلك حصل في زمن النهاية.

الأمر الأساسي في تحليل السباق هو متغير زمن السباحة الفعلية حيث لم يختلف ترتيب هذا الزمن من حيث تصدر الحرة، فالفراشة، فالظهر، فالصدر في كل من السباقين، ولكنه واضح أن الزمن الأكبر هو من نصيب المسافة الأعلى. فكانت النتائج في ١٠٠م ٣٣,٢٤ للحرة، ٣٦,٠٢ للفراشة، ٣٧,٧٥ للظهر، و ٤٢,٢٧ للصدر. في حين كانت النتائج في سباق ٢٠٠م ٧٥,١٦ للحرة، و ٨١,٢٥ للفراشة، و ٨٣,٨٢ للظهر، و ٩٣,٩٦ للصدر. وهذا يعبر عن دور زيادة المسافة وتأثيرها على الزمن، ولكن مع الاحتفاظ بترتيب تصدر الحرة، فالفراشة، فالظهر، فالصدر. كما هو وارد في معظم الدراسات التحليلية (kilani & Zidan, 2004)، وبذلك تقبل الفرضية الثانية التي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين جميع متغيرات السباحات الأربع وللمسافتين ١٠٠,٢٠٠م للرجال.

وبالنسبة للفرضية التي تشير إلى أن هناك فروقا دالة إحصائياً بين جميع متغيرات الدراسة في السباقات الأربع وللمسافتين ١٠٠م و ٢٠٠م للسيدات. وفي الجداول (٧، ٨، ٩) والخاصة بتحليل متغيرات السباحة للسيدات في ١٠٠م نجد أن القيم في الوسط الحسابي هي أقل، ولكنها احتفظت بنفس الترتيب للسباحات كما حصل عند تحليل سباق ١٠٠م للرجال؛ فقد جاءت الحرة كأعلى معدل للسرعة ١,٧٤م/ث، تلتها الفراشة ١,٦٤م/ث، فالظهر ١,٥٧م/ث، فالصدر ١,٤١م/ث، ويلاحظ عدم اختلاف متغير تردد الضربة مطلقاً لا بالترتيب ولا بالقيم مع نتائج تحليل سباق الرجال، وهذا يتطابق مع نتائج دراسة العطيات (٢٠٠٤) عند المقارنة بين الرجال والسيدات في سباق ٥٠م واحتفظت متغيرات طول الضربة، ومؤشر الفعالية، وباقي المتغيرات في ترتيب السباحات وتصدر الحرة في كل المتغيرات مع تغيير طفيف بين الصدر والفراشة لازدواج وتماثل العمل بالذراعين والرجلين، حيث يختلف ذلك الأداء عن طبيعة الأداء التبادلي والدوراني في كل من سباحة الحرة والظهر (الكيلاني، ٢٠٠٥).

ولكن الأمر الهام هنا هو الاختلاف الواضح في طول الضربة بين أداء الرجال والسيدات في سباحة ١٠٠م حيث سجلت السيدات في السباحة الحرة ١,٩٩م، والظهر ١,٩٤م، والفراشة ١,٧٤م، والصدر ١,٦٥م (الجدول ٧). في حين أنه عند النظر إلى جدول (١) وبالمقارنة الملاحظية البصيرية نجد أن طول الضربة عند الرجال في مسابقة ١٠٠م كان ٢,٩٢م للحرة، ٢,١٤م للظهر، ١,٩٢م للفراشة، و ١,٨٤م للصدر. وهذا يؤكد مفهوم طول الضربة بمدى قوة السحب في الماء المعبر عن قوة عضلات الرجال عن قوة عضلات السيدات، وربما يشارك ذلك طول الأطراف أيضاً. وهنا لابد من الإشارة إلى أن

طول الطرف العلوي قد لا يكون له علاقة بطول الضربة إن لم تكن قوة السحب في داخل الماء هي الأساس (الكيلاني، ٢٠٠٥).

وعند تحليل الجداول (١٢، ١١، ١٠) والخاصة بوصف المتغيرات إحصائياً في مسابقة ٢٠٠م للسيدات لجميع أنواع السباقات. نجد تصدر سباحة الحرة، فالفراشة، فالظهر، فالصدر مع تغيير في قيم المتغيرات بسبب زيادة المسافة، كما حصل عند تحليل سباق ٢٠٠م للرجال، وإن دل ذلك على شيء فإنما يدل على أن اختلاف الجنسين لا يؤثر على تغيير ترتيب السباحات الأسرع ومدى مساهمة كل متغير في تلك المسافة. ولكن حسب مستوى الجنس تأتي النتائج مع تقارب متغير تردد الضربة بين السيدات والرجال في كل من سباق ١٠٠م، و٢٠٠م في جميع أنواع السباحة الأربعة، وهنا يمكن القول إن إيجاد علاقة مثلى بين طول وتردد الضربة غير واضح عندما يتم تحليل ثمانية لاعبين، وأخذ الوسط الحسابي لهم، وإنما لا بد من النظر في طبيعة المتغيرات الكينيماتيكية لكل سباح على حدة حتى تتم دراسة بيوميكانيكية الأداء الحركي لكل سباح في كل نوع سباحة ولكل مسافة على حدة، ولكن من المعروف أن مثل هذا التحليل لا يمكن إجراؤه ضمن منافسات أولمبية، وإنما يمكن أن يتم ضمن دراسات تحليلية بيوميكاتيكية خاصة في المختبرات العلمية. وتتوافق النتائج مع الفرضية الثالثة كون أنها تبحث في وجود الفروق الدالة إحصائياً بين جميع متغيرات الدراسة في السباقات الأربعة وللمسافتين ١٠٠م، ٢٠٠م للسيدات.

الاستنتاجات

في ضوء عرض النتائج ومناقشتها يستنتج الباحثان ما يلي:

– إن أعلى معدل سرعة كان على التوالي لسباحات الحرة، فالظهر، فالفراشة، فالصدر بغض النظر عن مسافة السباق ١٠٠م أو ٢٠٠م أو عن الجنس.

– إن طول الضربة هو الفيصل لتحسين سرعة السباح وليس تردد الضربة.

– تصدرت سباحة الفراشة لمتغير تردد الضربة بين السباحات الأربع وخلال سباقي ١٠٠م و٢٠٠م وذلك لاعتماد السباح على الحركة الكرباجية للوسط وضربتين للرجلين في كل دورة ذراعين. وحلت الحرة ثانية فالظهر فالصدر.

– إن السباحات المتشابهة من حيث الأداء الحركي المزدوج للذراعين والرجلين جاءت متغيراتها متقاربة خصوصاً في متغير طول الضربة كسباحة الصدر والفراشة وسباحة الحرة والظهر.

– إن نسبة مساهمة متغير زمن السباحة الفعلية (السباحة وسط المسبح) أعلى بالنسبة للحرة، فالفراشة، فالظهر، فالصدر، حيث كانت الأزمان المسجلة أكبر للسباحة الأبطأ في هذا المتغير.

– لم يؤثر زمن البداية أو زمن النهاية كنسبة مساهمة لجميع السباحات فيما يخص سباقي

١٠٠م و ٢٠٠م وعند الجنسين.

التوصيات

في ضوء الاستنتاجات و نتائج تحليل الدراسة والأهداف والفرضيات يوصي الباحثان بما يلي:

١- الاهتمام بقوة عضلات الأطراف وفنيات الأداء في التعامل مع مقاومة الماء، حتى تكون قوى السحب والرفع أعلى وبالتالي تؤثر على زيادة في طول الضربة الواحدة لاكتساب مؤشر أفضل لفعالية السباحة لدى السباحين.

٢- الاهتمام بخصوصية التدريب التبادلي لسباحة الظهر والحرة، وكذلك التدريب المزدوج للأطراف في سباحة الصدر والفراشة لتقارب المتغيرات الكينيماتيكية في المساهمة في الأداء الحركي.

٣- الاهتمام بتحسين زمن البداية والنهاية، وكذلك زمن الدورانات للمساهمة في تحسين الزمن الكلي.

٤- إجراء أبحاث بيوميكانيكية لتحديد أفضل علاقة بين طول وتردد الضربة المثالي لكل سباح على حدة.

المراجع

أديب، سهى الكيلاني وهاشم (٢٠٠٤). فعالية برنامج مقترح لتعليم السباحة للمبتدئين الراشدين: دراسة تجريبية لطلبة وطالبات كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية. **مجلة دراسات**، الجامعة الأردنية (عدد خاص)، ١١٧-١٤١.

العطيات، خالد (٢٠٠٤). دراسة تحليلية لبعض المتغيرات الميكانيكية في سباحة ٥٠ متراً سباحة حرة لدى السباحين والسباحات المشاركين في نهائي دورة سيدني الاولمبية، **مجلة دراسات**، الجامعة الأردنية (عدد خاص)، ١٩٩-٢١٢.

الكيلاني، هاشم (٢٠٠٥). **فسيولوجيا الجهد البدني**. عمان- الأردن: مكتبة حنين.

الكيلاني، هاشم الكيلاني وماهر (٢٠٠٣). التحليل الكينيماتيكي لطول وتردد الخطوة أثناء الجري على السير المتحرك مختلف المستوى والسرعة. **مجلة دراسات**، الأردن، **٣**، ١-١٣.

الكيلاني، هاشم و زيدان وسيم (٢٠٠٥). تحليل كينيماتيكي لسباحي النصف نهائي والنهائي في (٥٠م ١٠٠ -م) حرة وصدر، **مجلة دراسات** تحت الطبع.

مالك ، حنان محمد (٢٠٠٤). بعض المتغيرات الكينماتيكية كدالة للتنبؤ بالزمن النهائي لسباحة ١٠٠ متر حرة للسيدات في الحمامات القصيرة، **مجلة نظريات وتطبيقات،** كلية التربية الرياضية للبنين بأبو قير، الإسكندرية، ١٢٦-١٣٤.

هلال، أشرف أحمد .(٢٠٠٤). دراسة تحليلية لعنصر تحمل السرعة لدي سباحي وسباحات ١١، ١٥ سنة لسباقي ١٠٠ متر حرة، دولفين، **مجلة نظريات وتطبيقات،** كلية التربية الرياضية للبنين بأبو قير، الإسكندرية، ٢٣١-٢٤٥.

Adrian, M.J &Cooper, J.M.(1995). **Biomechanics of human movement**. (2nd ed.). McGraw- Hill: USA .

Arellano, R. (2001). **Evaluating the technical race components during the training season**. 19th International Symposium on Biomechanics in Sport. San Francisco, USA.

Biomechanics Dept. (2000). **Australian Institute of Sport Biomechanics Analysis of Sydney** .Olympic Games.

Counsilman, J.E., (1982). **The science of swimming.** (9th ed.) NY: Prentice –Hall, Inc.

Costilll-Dvid .L, Maglischo. E.W, & Richardson A.B. (1992). **Handbook of sports medicine and science swimming harrioson** .Joyce M,Conniel .Blakemone, Marilyn M.Back,

Hay, J. G. (1993). **The biomechanics of sports techniques.** (4th ed.). NY: Prentice-Hall, Inc.

Kilani, & Zidan W. (2004). **Kinematics comparison between the semi-finals and the finals for 50m**, Swimming Races of the Four Strokes, XXIInd ISBS, Canada, Atawa.

Maglischo, E. W. (2003). **Swimming fastest. Revision edition Of swimming even faster**. IL: Human Kinetics Publisher.

Sanders, R (2001). **Beyond analysis**. 19th International Symposium on Biomechanics in Sport. San Francisco, USA.

Sanders, R. (2002). **New analysis procedures for giving feedback to swimming coaches and swimmers.** 20th International Symposium on Biomechanics in Sports-Swimming. Caceres, Spain

Thompson, K., Haljand, R and MacLaren, D. (2000). An analysis of selected kinematic variables in national and elite male and female 100-m and 200-m breaststroke swimmers. **Journal of Sports Sciences**, **18**, 421-431

Toussaint, Huub M ,(2002a). **The fast– skin body “SUIT HYPE” but does it reduce drag during front crawl swimming**? XXV Congresso de natacao- Portimao.

Toussaint, Huub M, (2002b). **Biomechanicals of propulsion and drag in front crawl swimming** . XXXh ISBS. Edited by Gianikellis Spain.

Toussaint H, M., Stralen, M. V., & Stevens, E .(2002). **Wave drag in front crawl swimming. ISBS**. Càceres –Extremadura. Spain.

201
المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

دراسة تأثير بعض المتغيرات الميكانيكية لمرحلة انطلاق الرمح على مسافة الإنجاز

د. على عبد الرحمن علي
قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة
كلية التربية- جامعة قطر

د. إيمان شاكر محمود
قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة
كلية التربية- جامعة قطر

202
المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

دراسة تأثيربعض المتغيرات الميكانيكية لمرحلة انطلاق الرمح على مسافة الإنجاز

د. على عبد الرحمن علي
قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة
كلية التربية- جامعة قطر

د. إيمان شاكر محمود
قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة
كلية التربية- جامعة قطر

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير المتغيرات الميكانيكية لمرحلة انطلاق الرمح على مسار طيران الرمح ومسافة الإنجاز، وتألفت عينة الدراسة من لاعبين اثنين من لاعبين مسابقة رمي الرمح في المنتخب الوطني القطري. استخدم الباحثان كاميرا تصوير لتحليل الأداء المهاري للاعبين حيث قام الباحثان بتحليل أفضل ثلاث محاولات من أصل ست محاولات لكل لاعب.

أظهرت نتائج الدراسة عدة متغيرات ميكانيكية أثرت على مسار طيران الرمح ومسافة رمي الرمح لدى لاعبي منتخب قطر الوطني. من أهم هذه العوامل ارتفاع نقطة الإطلاق وزاوية الإطلاق نفسها وسرعة إطلاق الرمح مقارنة بلاعبي المستويات العالية. وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات والاستنتاجات في وضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/١١/٢٨ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/٥/٣١

203
المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

Studying of the Some Mechanical Factors Effect of Javelin Release on Distance Approached

Dr. Ali Abdul Rahman
Dept of Physical Education
Qatar University

Dr. Eman S. Mahmoud
Dept of Physical Education
Qatar University

Abstract

The purpose of this study was to investigate the mechanical factors effect of javelin release on the javelin flying path and the distance approached. The sample of this study was two Qatari national team in javelin throwers. The researchers used video type camera to analyze the players' performance. The researchers analysis the best three attempted of six throws.

The results of this study indicated numbers of factors affect on javelin thrown distance and flying path. The height, release angle, and speed release of the javelin were among the majors effect of Qatari players comparing to the high level javelin players. A number of recommendations and suggestions were proposed.

204
المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

دراسة تأثير بعض المتغيرات الميكانيكية لمرحلة انطلاق الرمح على مسافة الإنجاز

د. على عبد الرحمن علي
قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة
كلية التربية- جامعة قطر

د. إيمان شاكر محمود
قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة
كلية التربية- جامعة قطر

مقدمة الدراسة

إن التطور السريع الذي تشهده مستويات الإنجاز في معظم مسابقات الميدان والمضمار، لم يكن وليد الصدفة و لم يحدث من فراغ، لكنه جاء نتيجة لمجهودات مضيئة قام بها الأخصائيون والباحثون في علوم الرياضة متبعين الأسلوب العلمي الصحيح، ومستخدمين أحدث ما توصلت إليه التكنولوجيا وعلومها في العالم من وسائل علمية وأجهزة تقنية لدراسة دقائق أجزاء الحركة وتقويمها، من خلال استغلال واستثمار القوى الذاتية في التغلب على المقاومات الخارجية المؤثرة ولصالح الإنجاز.

إن دراسة الحركة الرياضية من الناحية الميكانيكية تعطي مؤشرا ايجابيا للحكم على مستوى إتقان الأداء الفني والخصائص الكينماتيكية للحركة والمؤثرة على مستوى الإنجاز المطلوب تحقيقه. ويشير عثمان (١٩٩٠) إلى أن تطبيق القواعد الكينماتيكية على حركة الإنسان أمر ضروري للارتقاء بمستوى أداء الحركة. ويؤكد كل من حسين ومحمود (٢٠٠٠) إلى أن التحليل والتقويم الحركي يعدان الهيكل الرئيسي للعلوم الرياضية المختلفة، ويساعدان العاملين في مجال التربية الرياضية على الاختيار الصحيح للحركات الملائمة لظروف الإنجاز مع ترجمة الحقائق العلمية المرتبطة بالأداء وإعطاء الحلول المناسبة لها كما يمكن المختصين من وضع واختيار نظريات جديدة تخدم وتزيد من فاعلية الأداء الرياضي، وبخصوص التحليل الميكانيكي للحركة يضيف عثمان (١٩٩٠) إلى إنها تتطلب تحليل المركبات الأولية وتوصيف شكل الحركة للحصول على العلاقات ألارتباطيه بين المتغيرات والخصائص المؤثرة.

ومسابقات الرمي عموما ورمى الرمح خصوصاً تعد من المسابقات الأساسية في الميدان والمضمار، تحكمها قوانين ونظم ميكانيكية معينه، الهدف الأساسي منها تحقيق أطول مسافة أفقية ممكنة. يشير الهاشمي (١٩٨٨) إلى أن المتغيرات الميكانيكية الرئيسية التي تقرر المسافة الأفقية للمقذوف هي سرعة وزاوية انطلاق الأداة. ويؤكد هاى (Hay, 1993) إلى أن المسافة الأفقية التي يقطعها الرمح، تتأثر بالمتغيرات الميكانيكية لمرحلة انطلاق الرمح، وان سرعة الانطلاق تعد المتغير الميكانيكي الأهم، على مسافة الإنجاز(في حالة ثبات

المتغيرات الميكانيكية الأخرى). ويضيف شلش (١٩٩٢) إلى أن متغير زاوية انطلاق الرمح يعتمد على نوعية الرمح والتأثيرات الديناميكية للهواء وعلى ارتفاع نقطة الرمح لحظة انطلاقه.

كما اهتم العديد من الباحثين بدراسة مرحلة انطلاق الرمح، لما لهذه المرحلة من تأثير مهم على مسافة الإنجاز، ومنهم محمود (٢٠٠٠) حيث تناول في دراسته العلاقة بين بعض القياسات الجسمية والمتغيرات الكينماتيكية لانطلاق الرمح وتأثيرها في المستوى الرقمي. استهدفت الدراسة تعرف أهم القياسات الجسمية والمتغيرات الميكانيكية لانطلاق الرمح المؤثرة على المستوى الرقمي ومحاولة احتساب الزاوية المثالية، حيث تكونت عينة الدراسة من ثلاث أبطال بمسابقة رمي رمح ممن حققوا أفضل مستوى رقمي، ومثلوا ليبيا في مسابقات دولية خارجية. استخدم الباحث أسلوب التصوير السينمائي، وتم تحليل أفضل محاولة إنجاز لكل فرد من أفراد عينه البحث. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط بين قيم زاوية الانطلاق وطول الجذع والفخذ والساعد. كما ظهر أن زاوية الوضع تعد المتغير الميكانيكي الأهم على مسافة الإنجاز. وقام نفس الباحث، محمود (١٩٩٧) بدراسة هدفت التعرف على نسبة مساهمة الجذع وإطراف الجسم على مسار طيران الرمح حيث طبقت الدراسة على مجموعة من اللاعبين المسجلين في مسابقة رمي الرمح في بطولة الجامعات الأردنية (١٩٩٦) وعددهم أربعة. استخدم أسلوب التصوير السينمائي بكامرتين معاً حيث وضعت الكاميرا الأولى على بعد (٢٠م) من المستوى الجانبي وبشكل عموديا على المسار الحركي لمرحل انطلاق الرمح في نهاية مجال الاقتراب، بينما وضعت الكاميرا الثانية إلى الخلف وعلى بعد (٢٤م) في بداية مجال الاقتراب. أظهرت نتائج الدراسة إن نسبة مساهمة حركة المرفق الزاوية على مجال طيران الرمح كانت الأكثر تأثيرا على مسافة الإنجاز.

وقام لي بلنس ودابينا (Leblanc & Dapena, 1996) من جامعة أنديانا بدراسة تحليلية عن تأثير الزخم الزاوي للخطوات الأخيرة للاقتراب عند خطوات التقاطع الخمسة في مسابقة رمى الرمح. أجريت الدراسة على عينة من ثمانية لاعبين ببطولة أمريكا (١٩٩٥) والتي تم تصويرها بكاميرا فيديو، وضعت على المستوى الجانبي وعلى بعد (٥٢م) وبشكل عموديا على مجال الحركة. أعطيت محاولتي رمى لكل فرد من أفراد عينة البحث بعد تحديد ٢١ نقطة على جسم اللاعب وثلاث نقاط على جسم الرمح. أظهرت نتائج الدراسة إن الزخم الزاوي لحركة الذراع عند مرحلة انطلاق الرمح أثرت في سرعة انطلاقة. كما وجد أن الزخم لزاوية ذراع الرمي قد ازداد عند خطوات التقاطع الأخيرة.

وفي دراسة عن مدى مساهمة الجذع خلال مرحلة انطلاق الرمح قام بها انتى ميرو (Anti Mero, 1994) على عينه من أبطال العالم المشاركين في اولمبياد برشلونة، تم تصوير عينه البحث بواسطة ثلاث كاميرات فيديو ذات سرعة تردد ٢٥ صورة\ ثانية ، وضعت الأولى على المسار الجانبي على بعد (٣٠م)، بينما وضعت الكاميرا الثانية إلى الخلف وعلى

مسافة (٤٥م)، أما الثالثة فوضعت إلى الأعلى وعلى ارتفاع (١٠م). تم تحليل الأفلام بواسطة احد برامج الحاسب الخاصة بالتحليل الحركي. وأشارت النتائج إلى أن هناك انخفاضا واضحا في مسار مركز ثقل الجسم خلال خطوات التقاطع اثر في متغيرات مجال طيران الرمح، وفي سرعة انطلاق الرمح وبالتالي في مسافة الإنجاز.

وفى دراسة عن التحليل الكينماتيكي للرقم العالمي (٩٩,٧٢م) برمي الرمح قام بها بنك (Pink, 1990)، حيث استهدفت الدراسة تعرف أهم المتغيرات الميكانيكية للخطوة الأخيرة ومرحلة رمى الرمح المؤثرة في الإنجاز، وجد إن زاوية الانطلاق الرمح بلغت (٥٧) وسرعة انطلاق الرمح بلغت ٣٢,٣م/ث، أثرت بشكل إيجابي في مسافة الإنجاز. وقد قام كومي ومير (Komi & Mero, 1986) بدراسة استهدفت تعرف نسبة الخصائص الميكانيكية لكل من المتسابقات والمتسابقين الدوليين بمسابقة رمي الرمح خلال الدورة الاولمبية عام (١٩٨٤). لجمع البيانات استخدم الباحثان كاميرا سينمائية ذات سرعة تردد ٢٠٠ صورة/ث، وضعت بشكل عمودي على المستوى الجانبي لمسار الحركة وعلى بعد (٢٤م). أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط زاوية انطلاق الرمح عند المتسابقين بلغ (٣٨)، بينما بلغ (٤٢) عند المتسابقات، مما اثر في مجال طيران الرمح وفي مسافة الإنجاز.

مما تقدم نجد أن أغلب الدراسات السابقة قد توصلت إلى أهمية مرحلة انطلاق الرمح وتأثيرها على الإنجاز، كما أن بعضها تناولت مشكلات ارتبطت بموضوع دراستنا الحالية من حيث الهدف، وطرق المعالجة، وجمع البيانات، وان اختلفت العينات. الأمر الذي يشير إلى أن موضوع الدراسة؛ موضوع حيوي يرتبط بمعالجة مشاكل مهمة على مستوى رياضة المستويات العالية. وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة من حيث: المنهج، وسائل القياس، والتعرف على المتغيرات الميكانيكية المرتبطة بمستوى الأداء، واهم زوايا مجال الطيران المؤثرة على مستوى الإنجاز.

مشكلة الدراسة

حققت المستويات الرقمية في مسابقة رمي الرمح أرقاما وصلت حاليا إلى (١١٥م) على المستوى العالمي، وبلغت على المستوى الآسيوي (٨٦,٦٠م)، بينما نجد انخفاضا في المستوى الرقمي العربي عموما بلغ (٧٣,٠٨م) (محمود، ٢٠٠٠)، وفى دولة قطر نجده قد بلغ (٧٦,٩٨م)، الأمر الذي استدعى البحث والدراسة، للوقوف على أماكن ومسببات الأخطاء الحركية المتداخلة لمرحلة انطلاق الرمح، والتي تتم خلال فتره زمنية قصيرة جدا يصعب التعرف عليها بالعين المجردة من قبل المدرب مهما كانت خبراته، والتي تحول دون تقدم وتطور مستوى الأداء الفني والإنجاز للوصول إلى المستويات الرقمية العالمية. هذا إضافة إلى قلة البحوث العلمية في المكتبة العربية برياضة المستويات العليا في مجال علوم التحليل الحركي والبيوميكانيكي في مسابقات ألعاب القوى بصفة عامة ومسابقات الرمي بصفة خاصة، حيث تعد هذه الدراسة الأولى في دولة قطر لدراسة تأثير بعضالمتغيرات

الميكانيكية لمرحلة انطلاق الرمح على مسافة الإنجاز. من هنا إن مشكلة الدراسة تنحصر في دراسة مسببات انخفاض مستوي الإنجاز من خلال التحليل الحركي لأداء أبطال دولة قطر.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

– إنَّ دراسة مدى تأثير المتغيرات الميكانيكية لمرحلة انطلاق الرمح على مسار طيران الرمح ومسافة الإنجاز يمكن أن تكشف عن مسببات تدنى المستوى الرقمي المسجل لمتسابقين رمي الرمح في دولة قطر.

– يمكن أن تسهم الدراسة في تحديد الأخطاء الحركية المتداخلة لمرحلة انطلاق الرمح، والوقوف على المتغيرات الكينماتيكية لمرحلة انطلاقه.

– تفيد الدراسة من خلال نتائجها من تقديم الإرشادات لمدربي ولاعبي مسابقات رمي الرمح حول أفضل الطرق الفنية لتطوير مرحلة انطلاق الرمح وتحقيق مسافة أفضل.

هدف الدراسة

تعرف تأثير بعض المتغيرات الكينماتيكية لمرحلة انطلاق الرمح على مسافة الرمي.

تساؤل الدراسة

ما مدى تأثير المتغيرات الكينماتيكية لمرحلة انطلاق الرمح على مسافة الرمي؟

مصطلحات الدراسة

الكينماتيكي: هو فرع من فروع الديناميكا يتناول دراسة الحركة دراسة وصفية من حيث زمانها ومكانها بصرف النظر عن القوى المسببة لحدوث الحركة (مثل الإزاحة والسرعة والعجلة...) (الهاشمي، ١٩٨٨).

سرعة الانطلاق (V): هي محصلة سرعة الجسم أو الأداة لحظة انطلاقة (حسين ومحمود، ٢٠٠٠).

ارتفاع نقطة الانطلاق: هي البعد العمودي من مركز ثقل الأداة عن الأرض لحظة الانطلاق (حسين ومحمود، ٢٠٠٠).

زاوية الانطلاق (α): هي الزاوية المحصورة بين محصلة سرعة الانطلاق (V)(والخط الأفقي الموازى للأرض (حسين ومحمود، ٢٠٠٠).

زاوية الوضع (β): هي الزاوية المحصورة ما بين المحور الطولي للرمح والخط الأفق المرسوم من مركز ثقل الرمح لحظة الانطلاق (Pink, 1990).

زاوية الميل (TM): هي الزاوية المحصورة ما بين المحور الطولي للجسم والخط العمودي خلال لحظة انطلاق الرمح (Pink, 1990).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم المنهج التحليلي الوصفي، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من لاعبين أثنين من أصل ستة لاعبين من المنتخب القطري في مسابقات رمي الرمح، وتشكل هذه العينة ما نسبته (٣٣٪) من مجموع مجتمع الدراسة، وهى نسبة مناسبة لهذا النوع من الدراسات. أما أسباب اختيار أفراد العينة فتعود إلى: إنهم يجيدون النواحي الفنية للأداء، وأفضل من حقق مستوى رقمياً خلال العام الحالي بدولة قطر، وسبق لهم الاشتراك في المسابقات المحلية والخليجية والدولية، ولا يعانون من أي إصابات رياضية.

أدوات الدراسة

– اله تصوير فيديو نوع (SONY- TRV140E) ذات تردد (٢٤ صورة /ث).
– حامل آلة ثلاثي– فيلم فيديو واحد
– مقياس رسم لتحديد المسافة الحقيقة على ورقة الرسم.
– برنامج الحاسب الآلي DARTFISH(للتحليل الحركي)
– برنامج الحاسب الآلي AUTOCAD DRAWING للرسم الهندسي.

الدراسة الاستطلاعية

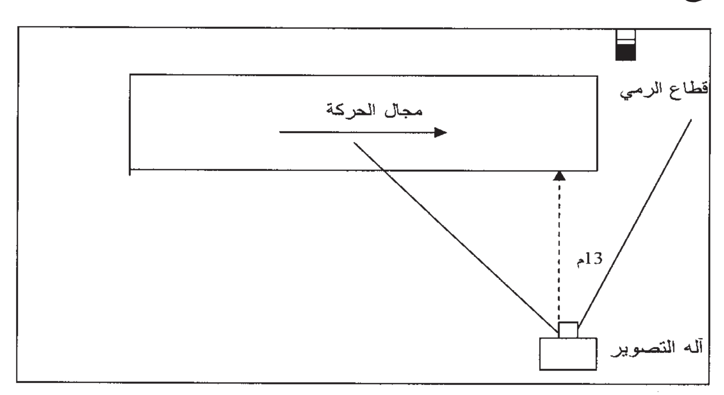
لاختبار إجراءات الدراسة وأدواته المستخدمة وللوقوف على كفاية الأجهزة ومتطلبات الدراسة الأساسية، قام الباحثان بأجراء دراسة استطلاعية على اثنين من متسابقى رمى الرمح خارج عينة الدراسة الأساسية، وذلك يوم الأحد الموافق ٢٠٠٥/٥/٨ في ملعب نادى قطر للميدان والمضمار بالدوحة، وذلك بهدف التأكد من مدى صلاحية آله التصوير وسرعة ترددها، والتعرف على إجراءات التصوير من ناحية الموقع، والقياسات، والفترة الزمنية المستغرقة للاختبار، ومدى تفهم فريق العمل والمتسابقين لإجراءات الدراسة لتلافي المعوقات التي قد تظهر خلال مرحلة التنفيذ. وأسفرت النتائج عن ملاءمة الإجراءات المتبعة والأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية في تحقيق أهداف الدراسة.

الدراسة الأساسية

تم أجراء الدراسة الأساسية يوم الاثنين الموافق ٢٠٠٥/٥/٩ على مضمار نادي قطر للميدان والمضمار بالدوحة. لغرض الحصول على المتغيرات الكينماتيكية لموضوع الدراسة، وللوقوف على المستوى الحركي، وتحديد ألأخطاء الفنية، إضافة إلى تقويم مستوى الأداء بموضوعية تم جمع البيانات الخاصة بهذه الدراسة عن طريق إجراءات التصوير والتحليل الحركي.

إجراءات التصوير

تم تصوير أفراد عينه البحث الساعة الخامسة عصرا داخل مضمار نادى قطر بالدوحة بآله تصوير فيديو نوع (SONY-TRV140E) ذات سرعة تردد بلغت ٢٤ صورة \ث. وضعت على حامل ثلاثي بارتفاع (١,٣٢م) عن الأرض وعلى بعد (١٣م) من الحافة الخارجية لمجال الاقتراب وبشكل عمودي على مسار الحركة من المستوى الجانبي. الشكل رقم (١) يوضح ذلك.



شكل رقم (١)

موقع التصوير تخطيطيا

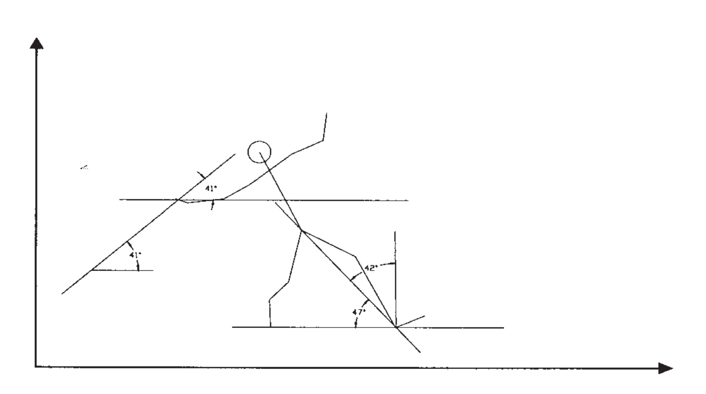
تم لصق ٢١ علامة دائرية من الأشرطة البلاستيكية على مفاصل جسم المتسابق من الجهة المواجهة للتصوير وثلاث علامات على جسم الرمح، لغرض تخطيط ورسم حركة مفاصل الجسم والرمح عند التحليل. أعطى كل لاعب ست محاولات وفق قانون الاتحاد الدولي للألعاب القوى للهواة. و تحليل أفضل ثلاث محاولات من حيث مسافة أنجاز كل رام. صورت كافة المحاولات من الخطوة الأخيرة إلى لحظة غرس راس الرمح ارض قطاع الرمي، وذلك لأجل الوقوف على بعض المتغيرات الكينماتيكية لمجال طيران الرمح في مرحلة انطلاق الرمح موضوعيا.

كما تم أجراء بعض القياسات الجسمية كالوزن والطول لكل رام على حده إضافة إلى قياس طول الطرف العلوي لتأثيرها على بعض المتغيرات الكينماتيكية لطيران الرمح. والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

إجراءات التحليل الحركي

بعد التأكد من إجراءات التصوير ووضوح الصور لكافة المحاولات. تم تحديد أفضل ثلاث محاولات من حيث مسافة الرمي لكل لاعب، ليتم تحليلها حركيا بعد تخزينها باستخدام برنامج التحليل الحركي (Dartfish)، كوسيلة لتجزئة الكل إلى أجزاء صغيرة لدراستها بشكل موضوعي وبدقة للحصول على قيم بعض نتائج المتغيرات الكينماتيكية المطلوبة للدراسة (مثل زوايا انطلاق الرمح أو زوايا العمل العضلي للصور المختارة، سرعة انطلاق الرمح، سرعة الاقتراب الكلية، قياس المسافة المحدده، إضافة إلى إمكانية مقارنه المسار الحركي لكل متسابق على حده أو مجتمعين).

كما استخدمنا برنامج للحاسب الآلي خاص بالرسم الهندسي AutoCAD Drawing، للحصول على الإشكال التخطيطية لكل صورة من صور الفيلم، ومن ثم يمكن قراءة قيم المتغيرات الكينماتيكية المطلوبة لكل صورة من الصور التي تم تحديدها لجدولتها وحفظها.



الشكل رقم (٢)

نموذج لأحد المحاولات وطريقة قياس زوايا الهبوط والميل

تم احتساب ورسم نتائج المتغيرات الكينماتيكية قيد الدراسة وفقاً لما يلي:

– المستوى الرقمي: تم الحصول عليه بواسطة المقياس المتري.

– زاوية الانطلاق (α): يتم تحديد الصورة التي تسبق مغادرة الرمح يد الرامي ثم يرسم خط أفقي موازي للأرض من مركز ثقل الرمح. ثم يرسم مسار الرمح في الهواء، والشكل رقم (٣) يوضح ذلك.

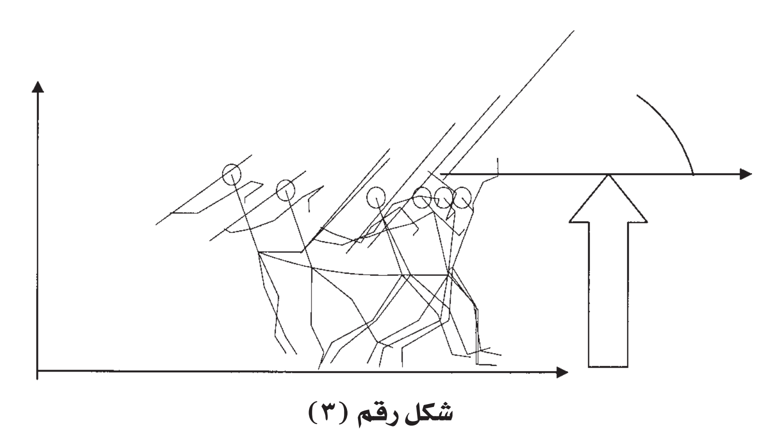
– ارتفاع نقطة الانطلاق: تحدد الصورة التي تسبق مغادرة الرمح يد الرامي بعد تحديد مركز ثقل الرمح. يتم احتساب المسافة العمودية بين مركز ثقل الرمح إلى سطح الأرض، والشكل رقم (٣) يبين ذلك.

– السرعة اللحظية للانطلاق: تحدد صورة مغادرة الرمح يد الرامي بعد تحدد مركز ثقل الرمح إلى لحظة طيرانه.

– زاوية الهبوط: يتم تحديد صورة هبوط كعب القدم في الخطوة الأخيرة، للاقتراب. يرسم خط مستقيم من نقطة الورك إلى قدم الارتكاز. تقاس الزاوية من الخلف. أنظر الشكل رقم (٢).

– زاوية الوضع (β): يحدد الصورة التي يغادر الرمح يد الرامي ثم نرسم خط أفقي موازي للأرض من مركز ثقل الرمح ويحدد المحور الطولي للرمح (أنظر إلى الشكل ٢).

– زاوية الميل (TM): تحدد الصورة التي تسبق مغادرة الرمح يد الرامي ثم نرسم المحور الطولي للجسم إلى الأرض وفي نقطة التلاقي مع الأرض نرسم خط عمودي. أنظر الشكل رقم (٢).



شكل رقم (٣)

يوضح نموذج تحليل ورسم زاوية انطلاق وارتفاع الرمح لأحد اللاعبين

عرض ومناقشة النتائج

أولا: قياس الطول والوزن

يوضح الجدول رقم (١) قياسات الطول والوزن مع قياس طول الطرف العلوي لإفراد عينه البحث، حيث يكاد يكون شبة إجماع في العديد من المراجع والبحوث والدراسات على مساهمة القياسات الجسمية في زيادة فاعلية الأداء وان دراستها من الناحية الكينماتيكية تعد من العوامل الهامة للارتقاء بمستوى الأداء الحركي (حسام الدين، ١٩٩٣).

الجدول رقم (١)

يبين قياس الطول والوزن

اللاعب	الطول(سم)	الوزن(كغم)	طول الذراع (سم)
الأول	١٨٠	٩٠	٧٧
الثاني	١٨٣	٩٣	٨٣,٥
العالمي	١٩١,٦٦	٨٨,٣٣	٩١

يوضح الجدول قياسات الطول لأفراد عينه الدراسة الذي بلغ (١٨٠، ١٨٣) سم على التوالي، وعند مقارنتها مع متوسط طول أبطال العالم البالغ (١٩١,٦٦) سم، نجد أن هنالك فرقا واضحا بينهما مما أثر في متغيرات انطلاق الرمح حيث تشير المصادر العلمية إلى الدور الأساسي لطول القامة في تحقيق أفضل المستويات الرقمية ويعد عاملا مهما في زيادة ارتفاع نقطة انطلاق الرمح وتحقق مسافة أنجاز ابعد (Hay,1993) (حسين ومحمود، ٢٠٠٠).

ويوضح الجدول رقم (١) وزن عند أفراد عينة البحث الذي بلغ (٩٣,٩٠) كغم على التوالي وعند مقارنته مع متوسط الوزن عند أبطال العالم الثلاث الأوائل برمي الرمح سنه (١٩٩٥) والبالغ (٨٨,٣٣) كغم، اى إن أفراد العينة يتصفون بوزن غير متناسب مع الطول مقارنة بأبطال العالم الذي كان له تأثير مهم وواضح على مستوى الإنجاز.

إما بخصوص قياس طول الذراع لإفراد عينه البحث والبالغ على التوالي (٧٧، ٨٣,٥) سم وعند مقارنته مع طول ذراع أبطال العالم الثلاث الأوائل برمي الرمح سنه (١٩٩٥) والبالغ (٩١) سم، وُجد إن هنالك فرقا بينهما أثر في المتغيرات الكينماتيكية لمرحلة انطلاق الرمح وبخاصة على متغير سرعة انطلاق الرمح نتيجة لزيادة عزم دوران الذراع والزخم الزاوي للذراع الأطول وفقا لنظام الروافع (Leblanc & Dapena ,1996).

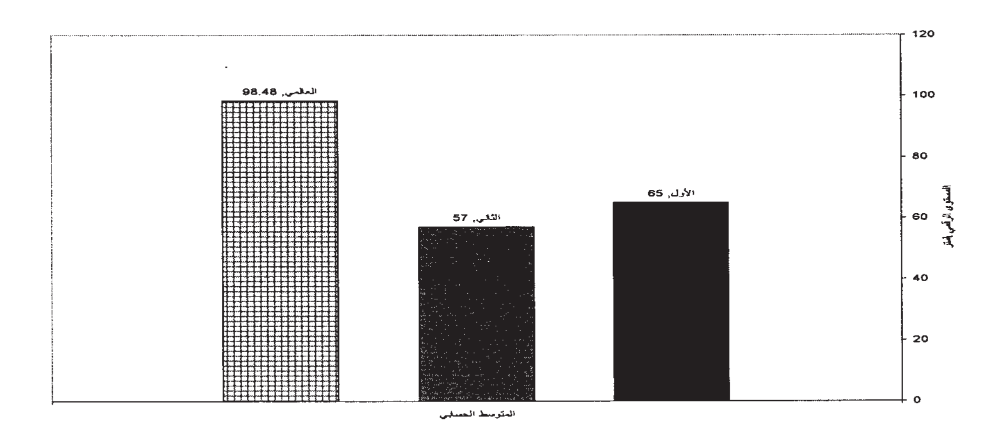
ثانيا: المستوى الرقمي والمتغيرات الكينماتيكية لانطلاق الرمح

يوضح الجدول رقم (٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمستوى الرقمي لكافة أفراد عينه الدراسة والمستوى العالمي مع المتغيرات الكينماتيكية لمرحلة انطلاق الرمح .

الجدول رقم (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الرقمي وللمتغيرات الكينماتيكية

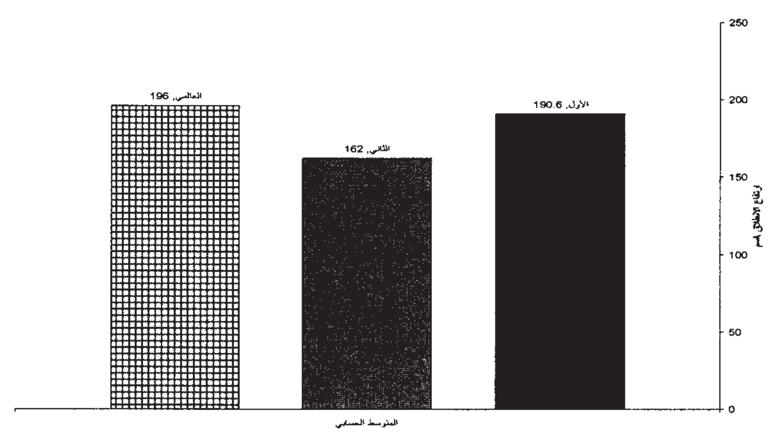
اللاعب	المستوى الرقمي (متر)	زاوية الانطلاق (درجة)	ارتفاع انطلاق (سم)	سرعة انطلاق الرمح اللحظية (م/ث)	زاوية الهبوط (درجة)	زاوية الوضع (درجة)	زاوية الميلان (درجة)
الأول	٦٧	٣٥	١٩٢	٢٢,٥٩	٧٦	٤١	١٩
	٦٦	٤٢	١٩٠	١٥,٢٣	٦٦	٤٠	19
	٦٢	٤٥	١٩٠	١٥,٣٨	٧٧	٤٠	٢٢
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري	٦٥ ±٢,٦٤	±٤٠,٦ ٥,١٣	±١٩٠,٦ ١,١٥	±١٧,٧٣ ٤,٢٠	±٧٣ ٦,٠٨	±٤٠,٣٣ ٠,٥٧	٢٠ ±١,٧٣
الثاني	٦٠	٤٧	١٦٨	١٦,٦٦	٧٤	٤٥	١٤
	٥٧	٤٥	١٦٨	١٤,٥٦	٧٧	٤٧	١٣
	٥٥	٤٣	١٥٠	١٥,٣٨	٥٢	٤٥	٢١
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري	٥٧±٢,٥١	٤٥±٢	±١٦٢ ١٠,٣٩	±١٥,٥٣ ١,٠٥	±٦٧,٦٦ ١٣,٦٥	±٤٥,٦٦ ١,١٥	١٦ ±٤,٣٥
العالمي	٩٨،٤٨	٣٥	١٩٦	٢٩,١٢	٦٣	٣٦	٢٧



الشكل التخطيطي رقم (٤)

يوضح المستوى الرقمي لإفراد عينه الدراسة مع المستوى العالمي

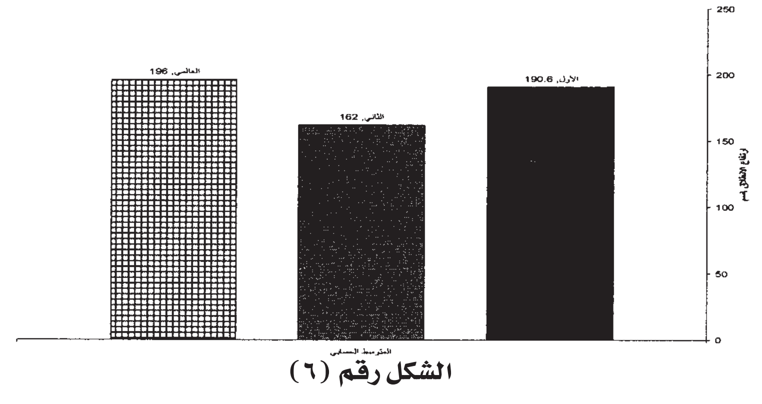
يوضح الجدول رقم (٢) والشكل التخطيطي رقم (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمستوى الرقمي لكل من اللاعب الأول والثاني والمستوى العالمي حيث حقق اللاعب الأول مسافة إنجاز بلغت (٦٥م) بينما حقق الثاني (٥٧م). وعند مقارنته مع المستوى العالمي يستطع أن هنالك فرقا شاسعا بينهم والذي يرتبط بسلسلة من المتغيرات المترابطة يحاول الباحثان دراسة بعضها للوقوف على مكامنها لتقويمها ولتحقيق أهداف الدراسة



الشكل التخطيطي رقم (٥)

يوضح المتوسط الحسابي لزاوية انطلاق الرمح مقارنتا بالرقم العالمي

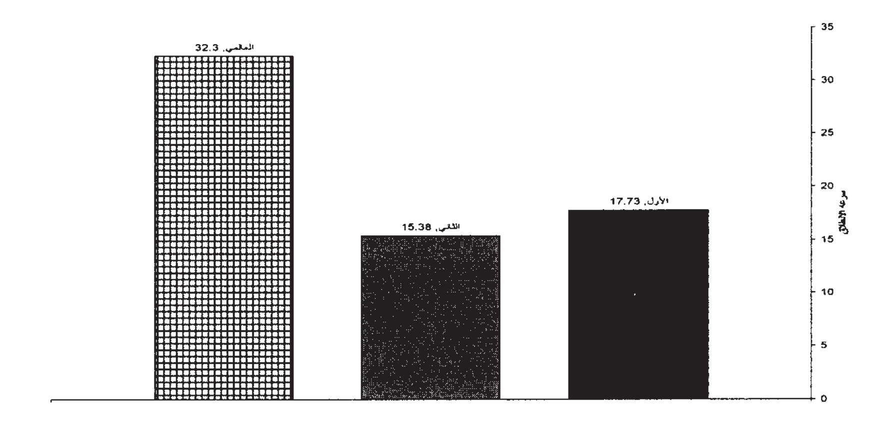
ويوضح الجدول رقم (٢) والشكل التخطيطي رقم (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لزاوية انطلاق الرمح عند أفراد عينه الدراسة وزاوية انطلاق الرمح عند أبطال العالم أيضا. حيث وُجد أن اللاعب الأول حقق زاوية انطلاق بلغت (٤٠,٦) بينما ازدادت عند اللاعب الثاني لتبلغ (٤٥)، وعند مقارنتها مع زاوية انطلاق أبطال العالم والبالغة (٣٥)، يتضح إن هنالك فرقا واضحا، حيث أشار هاي (Hay, 1993) وفقا لنظرية المقذوفات من مستويات متباينة الارتفاع، أن أفضل زاوية انطلاق لتحقيق المستوى الرقمي المطلوب تتراوح ما بين (٣٥-٣٦). كريهور (Grehor ,1995) وجد بان متوسط زاوية انطلاق الرمح في نهائي بطولة العالم بلغت (٣٤,٣٣). بينما كومي (Komi,1985) أكد أن لا تزيد الزاوية عن (٣٨) لتأثيرها على مسافة الإنجاز. مما تقدم يتضح إن زاوية انطلاق أفراد عينة البحث كانت أعلى بكثير مقارنة بزاوية الانطلاق المطلوب تحقيقها مما زاد من ارتفاع مجال طيران الرمح بشكل مبالغ فيه اثر سلبا على مسافة الإنجاز.



الشكل رقم (٦)

المتوسط الحسابي لارتفاع انطلاق الرمح مع المستوى العالمي

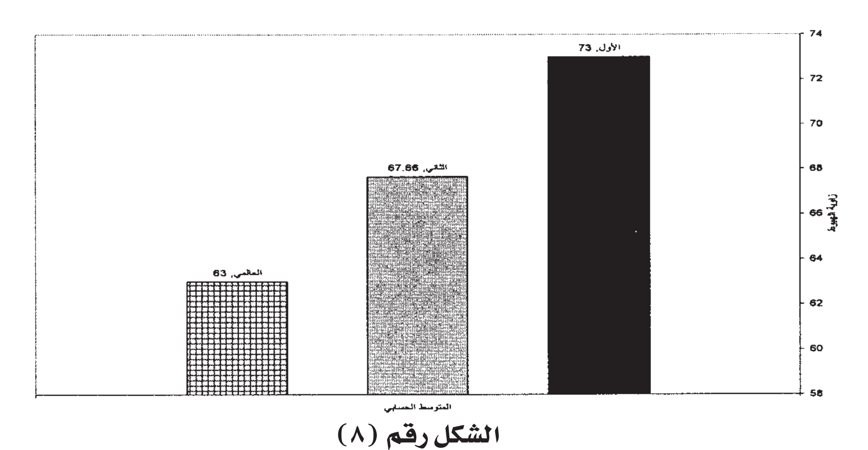
يوضح الجدول رقم (٢) والشكل التخطيطي رقم (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لارتفاع الرمح لحظة انطلاقة الذي بلغ ارتفاعه عند اللاعب الأول (١٩٠سم) بينما انخفض ارتفاع الرمح عند الثاني ليبلغ (١٦٢سم)، بينما أكد هانس (Hans ,1996) بأن متوسط ارتفاع الرمح لحظة انطلاقة يجب إن لا يقل عن (١٩٦سم) لتأثيره على زاوية انطلاق الرمح و طيرانه. وبهذا الخصوص وجد (محمود، ٢٠٠٠) إن هنالك علاقة ارتباط بلغت (٠,٨٦) بين ارتفاع وزاوية انطلاق الرمح وكلاهما متغير كينماتيكي يؤثر في مسافة الإنجاز. مما تقدم يتبين أن هنالك انخفاضا في ارتفاع انطلاق الرمح عند اللاعب الثاني الذي أثر في إنجازه.



الشكل رقم (٧)

المتوسط الحسابي لسرعة انطلاق الرمح مع المستوى العالمي

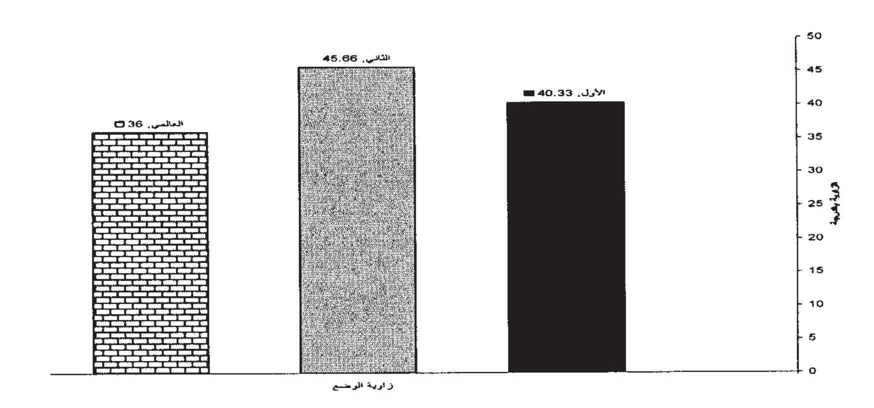
ويوضح الجدول رقم (٢) والشكل التخطيطي رقم (٧)، المتوسط الحسابي لسرعة انطلاق الرمح اللحظية التي حصلنا عليها من برنامج التحليل الحركي، Dartfish ، حيث بلغت عند اللاعب الأول (١٧,٧٣ م/ث) و (١٥,٥٣ م/ث) عند اللاعب الثاني بينما وجد بنك (Pink, 1990) في تحليله لأفضل مسافة أنجاز أن سرعة انطلاق الرمح بلغت (٣٢,٣م/ث) عند أبطال العالم، إما كومي وميرو (Komi & Mero ,1985) فقد وجد أن سرعة الانطلاق بلغت (٢٩,١٢ م/ث)عند أبطال العالم وهو المتغير الميكانيكي الأهم. مما تقدم يتبين أن سرعة انطلاق الرمح عند أفراد العينة ضعيفة جدا و اقل بكثير عند مقارنتها مع سرعة انطلاق الرمح عند أبطال العالم، ويؤكد هاي (Hay, 1993) على إن سرعة الانطلاق الرمح الأكثر تأثيرا في زيادة مسافة الإنجاز (في حالة ثبات المتغيرات الأخرى).



الشكل رقم (٨)

المتوسط الحسابي لزاوية الهبوط مع المستوى العالمي

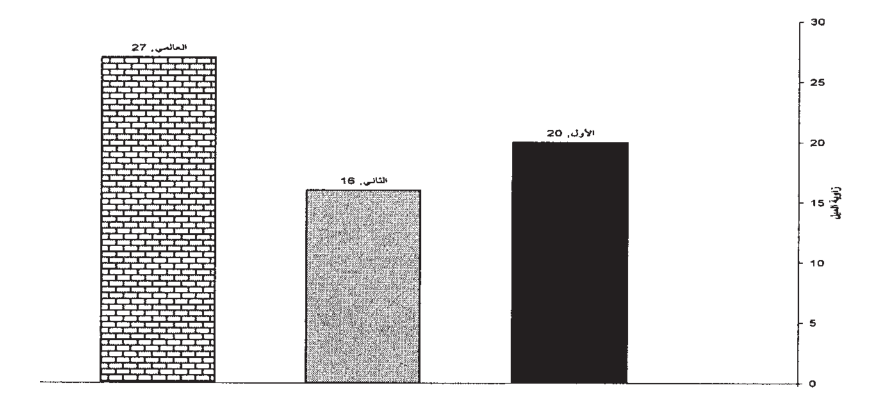
وبخصوص زاوية هبوط اللاعب استعداد لانطلاق الرمح و المحصورة بين محور ارتكاز القدم من نقطة الورك مع مستوى سطح الأرض والموضحة نتائجها في الجدول رقم (٢) والشكل التخطيطي رقم (٨). حقق أفراد العينة زاوية هبوط عالية تدلل على استقامة الجسم لحظة انطلاق الرمح بينما هاي (Hay, 1993) وجد أن زاوية هبوط اغلب أبطال العالم بلغت (٦٣)، مما يؤثر في مستوى الأعداد والتحضير لمرحلة رمى الرمح وبالتالي يؤثر سلبا على المتغيرات الميكانيكية لانطلاق الرمح والتي ظهرت بشكل واضح على قيم سرعة انطلاق الرمح لانطلاق الرمح والمتغيرات الأخرى التي سبق وان نوقشت.



الشكل رقم (٩)

زاوية الوضع عند أفراد عينة الدراسة مقارنتا مع المستوى العالمي

أما بالنسبة لزاوية الوضع (β) والمحصورة بين الخط المستقيم الواصل من نقطة الورك إلى قدم الارتكاز إلى الأمام قبل ترك الرمح يد الرامي مع مستوى سطح الأرض، والموضحة نتائجها في الجدول رقم (٢) والشكل التخطيطي رقم (٩). إن المتوسط الحسابي لزاوية وضع اللاعب الأول بلغت (٤٠,٣٣) وعند اللاعب الثاني بلغت (٤٥,٦٦) والتي كانت قريبة من زاوية الوضع المطلوب تحقيقها. حيث وجد شتروتر (١٩٩٠) في دراسة له بأن المتسابقين منخفضي المستوى برمي الرمح يسجلون زوايا وضع مرتفعة تزيد عن(٤٠)، وأوصى أن لا تزيد قيمة زاوية الوضع عن زاوية الانطلاق عن (٨)، لتأثيرها على متغيرات انطلاق الرمح الميكانيكية.



الشكل رقم (١٠)

زاوية الميل لإفراد عينة البحث مقارنتا بالمستوى العالمي

إما بخصوص زاوية ميلان الجسم والتي بلغ المتوسط الحسابي للاعب الأول (٢٠) وعند اللاعب الثاني بلغت (١٦). وهى اقل بكثير عن ما أشار له كل هاى (Hay, 1993) بان زاوية ميل المحور الطولي للجسم يجب أن لا تزيد عن (٢٧). ويرى الباحثان أن هنالك انخفاضا واضحا في قيم زاوية الميل للرمح إثناء انطلاقة، بسبب تقاطع المحور الطولي للرمح مع المحور الطولي للجسم لحظة سحب الرمح واستعدادا لانطلاقة الذي اثر في قيم الزاوية و في المتغيرات الميكانيكية الأخرى.

ثالثا: مصفوفة المتغيرات الكينماتيكية والإنجاز

للوقوف على مدى الترابط بين القياسات الجسمية والمتغيرات الكينماتيكية مع مستوى الإنجاز قمنا باحتساب علاقة الارتباط الموضحة بالجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)

مصفوفة متغيرات الكينماتيكية والقياسات الجسمية

القياسات	الإنجاز	زاوية الانطلاق	ارتفاع الرمح	سرعة الانطلاق	زاوية الهبوط	زاوية الوضع
الطول الكلي	٠,٩٠					
الوزن	٠,٦٥					
طول الذراع	٠,٨١					
زاوية الانطلاق	٠,٢١					
ارتفاع الرمح	٠,٨٩	٠,٨٦				
سرعة انطلاق	٠,٩١	٠,٨٨-	٠,٩٠-			
زاوية الهبوط	٠,٧٧-	٠,٧٧-	٠,٣٥-	٠,١٣		
زاوية الوضع	٠,٧٤-	٠,٥٠	٠,٨٦	٠,٩٥-	٠,٨٥	
زاوية الميل	٠,٩٥	٠,٥٠	صفر	٠,٢٣	٠,٩٣-	٠,٥٠-

١: القياسات الجسمية

يوضح الجدول رقم (٣) وجود علاقة ارتباط عالية بين مسافة الإنجاز وطول القامة بلغت (٩٠,٠) مما يؤكد على ما أشارت له وأجمعت عليه المراجع والبحوث والدراسات العلمية بأن هذا العامل يلعب دورا أساسيا مهماً في تحقيق أفضل المستويات الرقمية نظرا لأنه يعد عاملا حاسما يسهم في زيادة ارتفاع نقطة انطلاق الرمح .كما تبين وجود علاقة ارتباط بلغت (٠,٨١) مع طول الذراع الرامية وتأثيرها في زيادة الزخم الزاوي والمؤثرة في سرعة وزاوية وارتفاع نقطة انطلاق الرمح، لكن أفراد عينه الدراسة في هذه الدراسة استخدموا روافع قصيرة أثرت في ارتفاع انطلاق الرمح وفى قيم سرعة انطلاق الرمح. مما تقدم يتضح أهمية القياسات الانثروبومترية لجسم اللاعب على قيم المتغيرات الكينماتيكية لانطلاق الرمح.

٢: المتغيرات الكينماتيكية لحظة انطلاق الرمح

يوضح الجدول رقم (٣) وجود علاقة ارتباط عالية بين بعض المتغيرات الكينماتيكية ومسافة الإنجاز، حيث ارتبطت بعلاقة عالية مع سرعة الانطلاق بلغت (٠,٩١) ثم بارتفاع الرمح بلغت (٠,٨٩)، بينما تبين وجود علاقة ارتباط ضعيفة بين مسافة الإنجاز وزاوية الانطلاق بلـغت (٠,٢١).

كما يظهر الجدول علاقة زاوية الميل مع الإنجاز التي أظهرت علاقة ارتباط عالية بلغت (٠,٩٥) والتي تأثرت بزاوية الهبوط والتي تؤدي إلى زيادة انخفاض مسار مركز ثقل الجسم المؤثر في الزمن المستغرق لانطلاق الرمح مما اثر في سرعة انطلاق الرمح وفى قيم

المتغيرات الأخرى وبالتالي يؤثر في مسافة الإنجاز، و يحقق هدف الدراسة ويجيب عن تساؤلات الدراسة.

الاستنتاجات

في ضوء نتائج الدراسة وتفسيرها أمكن التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

١. إن أفراد العينة يتصفون بوزن غير متناسب مع الطول الكلي للقامة مقارنة بأبطال العالم اثر في مستوى الإنجاز.

٢. تسبب تقاطع المحور الطولي للرمح مع المحور الطولي للجسم لحظة انطلاق الرمح في تناقص قيم المتغيرات الميكانيكية لانطلاق الرمح وبالتالي اثر سلبا على مسافة الإنجاز.

٣. بلغت قيمة سرعة انطلاق الرمح اللحظية عند أفراد عينة البحث نصف سرعة انطلاق الرمح عند أبطال العالم.

٤. أظهرت زاوية انطلاق الرمح تأثيرا ضعيفا على مسافة الإنجاز، بينما سرعة انطلاق الرمح كانت الأكثر تأثيرا ثم ارتفاع انطلاق الرمح على مسافة الإنجاز.

٥. تتأثر زاوية ميل جسم اللاعب بزاوية هبوط الجسم.

٦. أثرت زاوية هبوط الجسم في مسار مركز ثقل الجسم والرمح لحظة انطلاقة.

التوصيات

بناء على ما تم التوصل إليه توصي الدراسة بما يلي:

١. يعد الطول الكلي للاعب متغيراً له تأثير في قيم الإنجاز، فكلما زاد الطول الكلي لجسم اللاعب ارتفعت نقطة انطلاق الرمح وبالتالي يزداد المستوى الرقمي.

٢. التأكيد على زيادة سرعة انطلاق الرمح الذي يعتبر المتغير الميكانيكي الأهم.

٣. التأكيد على زيادة ارتفاع نقطة انطلاق الرمح مع سرعة انطلاقة لترابطها المهم على مسافة الإنجاز.

٤. أهمية دراسة زاوية الوضع لتأثيرها على زاوية انطلاق الرمح.

٥. أهمية دراسة تأثير زاوية الميل على سرعة الانطلاق الرمح.

المراجع

حسام الدين، طلحة (١٩٩٣). **الميكانيكية الحيوية** (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.

حسين، قاسم حسن و محمود، إيمان شاكر (٢٠٠٠). **طرق البحث في التحليل الحركي**. عمان: دار الفكر.

شتر وتر، كارل هاينز (١٩٩٠). **قواعد ألعاب القوى** (ترجمة قاسم حسن حسين وأثير صبري) بغداد: مطابع الحكمة

شلش، نجاح مهدي (١٩٩٢). **التحليل الحركي**. البصرة: دار الحكمة.

عبد الرحمن، نبيلة وآخرون (١٩٨٦). **العلوم المرتبطة بمسابقات الميدان والمضمار**. مصر: دار الفكر.

عثمان، محمد (١٩٩٠). **ألعاب القوى** (ط١). الكويت: دار الفكر للنشر والتوزيع.

محمود، إيمان شاكر (١٩٩٧). دراسة مدى مساهمة الجذع وإطراف الجسم من الناحية الكينماتيكية على مسار طيران الرمح. **مجلة التربية الرياضية**، جامعة بغداد، **٤**(١٧)، ٤٥-٦٢.

محمود، إيمان شاكر (٢٠٠٠). دراسة بعض القياسات الجسمية والمتغيرات الميكانيكية على المستوى الرقمي لرمى الرمح. **حولية كلية التربية**، جامعة قطر، **١٦**(١٦)، ٦٩١-٧١٧.

الهاشمي، سمير مسلط (١٩٨٨). **البايوميكانيك الرياضي**. بغداد: دار الحكمة.

Anti, M. (1994). Body Segment contribution to javelin throwing during thrust phases: **Journal of Applied Biomechanics, 11** (6), 166 - 177.

Grehor M. J. (1995). Biomechanics of human motion. W.B. Philadelphia. **International Journal of Sport Biomechanics, 7**, 111-124.

Hans, N. (1996). **The throwing events at the championship athletics**. New Jersey Englewood cliffs: Prentice- hall, Inc.

Hay, J. (1993). **The Biomechanics of sports techniques** (3rd ed). New Jersey Englewood cliffs: Prentice- hall, Inc.

komi, P,V, & Mero, A. (1985). Biomechanical analysis of olympic throwers. **International Journal of Sport Biomechanics**, **3** (2), 139-150

Leblanc, A. & Dapena, G. (1996). **Generation and transfer of angular momentum in the javelin throws** .American Society of Biomechanics. Atlanta: Geogia.

Pink J. (1990). **State of the sports motion: Research on the javelin throws**, New Jersey Englewood cliffs. Prentice- hall, Inc.

221
المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

أثر اختلاف مساحة رأس المضرب على درجة الأداء المهاري لطلبة كلية التربية الرياضية بالأردن في لعبتي التنس والاسكواش

د. معين محمد الخلف
قسم الإشراف والتدريس
كلية التربية الرياضية- الجامعة الأردنية

أ. وليد الحموري
قسم الإشراف والتدريس
كلية التربية الرياضية- الجامعة

222
المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

أثر اختلاف مساحة رأس المضرب على درجة الأداء المهاري لطلبة كلية التربية الرياضية بالأردن في لعبتي التنس والاسكواش

د. معين محمد الخلف
قسم الإشراف والتدريس
كلية التربية الرياضية- الجامعة الأردنية

أ. وليد الحموري
قسم الإشراف والتدريس
كلية التربية الرياضية- الجامعة الأردنية

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف تأثير مساحة رأس المضرب (المضرب الصغير، المضرب المتوسط، المضرب الكبير)، كذلك إلى الفروق في التأثير، إن وجدت بين مساحات رأس المضارب على درجة الأداء المهاري لطلبة كلية التربية الرياضية بالأردن في لعبتي التنس والاسكواش.

أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٦٠) طالبا من طلبة كلية التربية الرياضية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن اختلاف مساحة رأس المضرب قد أحدث دلالة معنوية في درجة الأداء المهاري للطلبة في كافة مهارات اللعبتين. وتبين أن استخدام المضرب ذي مساحة الرأس الكبير يعطي القدرة للطالب والمتعلم على تقديم مستوى أداء أفضل، وقد يسرع ويسهل من عملية تعلم واكتساب المهارات في مراحل التعلم الأولى، كما أنه يمنح ثقة في نفس المتعلم بدرجة أعلى من المضارب ذات الرأس الأقل مساحة.

وأوصت الدراسة بضرورة التأكيد على استخدام أدوات اللعب التي تسهل وتسرع من عملية التعلم المهاري. وكذلك استخدام المضرب ذي مساحة الرأس الكبير في مراحل التعلم الأولى في لعبتي التنس والاسكواش. وضرورة إشراف المتخصصين على عملية شراء الأدوات الرياضية الخاصة بالألعاب.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/١٠/١٠ م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/٢/٢٥م

المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

The Effect of Racquet Head Size on the Students Skill Performance Level at Faculty of Physical Education in Jordan in Tennis and Squash

Dr. MoenAL khalaf
College of Physical Education
Jordanian University

Waleed AL humoory
College of Physical Education
Jordanian University

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of racquet head size (small, medium, and large) on the students skill performance level at faculty of physical education in Jordan in tennis and squash.

The study sample consisted of (60) students of faculty of physical education at the University of Jordan.

Results showed that there were significant differences in the racquet head size in favor of the large head size racquet In addition, the findings revealed the large head size racquet provide self confidence, and learning acquisition in early stages for all variables and for both games.

It was recommended to assure using certain assisting tools, and to use the large head size racquet in the begging learning stage in tennis and squash. It was recommended also that purchasing sport equipment should be under the supervision of expert

المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

أثر اختلاف مساحة رأس المضرب على درجة الأداء المهاري لطلبة كلية التربية الرياضية بالأردن في لعبتي التنس والاسكواش

د. معين محمد الخلف
قسم الإشراف والتدريس
كلية التربية الرياضية- الجامعة الأردنية

أ. وليد الحموري
قسم الإشراف والتدريس
كلية التربية الرياضية- الجامعة الأردنية

مقدمة الدراسة

ألعاب المضرب من الألعاب المعروفة منذ القدم، وانتشرت بين محبي وممارسي الألعاب الرياضية، والأنشطة البدنية في الآونة الأخيرة انتشارا كبيرا، حتى غدت من أبرز الألعاب الشعبية في كثير من بلدان العالم، ومنها الدول العربية بشكل عام والأردن بشكل خاص. وألعاب المضرب الأكثر انتشارا وشعبية وتدريسا وممارسة في المدارس والجامعات العربية هي (التنس،الاسكواش، الريشة الطائرة، تنس الطاولة)، وأصبحت تشكل مقررات أساسية في الخطط الدراسية لطلبة كليات التربية الرياضية، ودخلت معظم الأندية الأردنية، وشكلت لها الاتحادات الرياضية الخاصة (الخلف، ٢٠٠١م).

صنف ألعاب المضرب على اختلاف أشكالها بأنها ألعاب مهارية بالدرجة الأولى، لما تشكله المهارات من دور كبير في إنجاز اللاعب، و تكامل للجوانب الخططية والبدنية عنده. ويذكر حماد (٢٠٠٢) أن لفظ المهارة يشير إلى الأداء المتميز في كافة مجالات الحياة، فهناك مهارات معرفية ومهارات إدراكية ومهارات حركية كالمهارات الرياضية، وهو بذلك يشمل كافة الاداءات الناجحة للتوصل إلى أهداف سبق تحديدها، على أن يتميز هذا الأداء بالإتقان. أما قادوس (١٩٩٣) فيشير إلى أنها " كفاءة الفرد في أداء واجب حركي خاص أو مجموعة واجبات حركية" كما أنها "المقدرة على الأداء الحركي المعقد بسهولة ودقة مع التكيف للمواقف المتغيرة"، فهي "حسن استخدام الفرد لقدراته في تحقيق الهدف". ويشير حماد (١٩٩٨) إلى أن المهارة الرياضية هي "الأداء الحركي الهادف إلى تحقيق غرض معين في الرياضة التخصصية وفقا لقواعد التنافس، "فهي عصب الأداء وجوهره في أي لعبة رياضية".

ويعرف محجوب (٢٠٠١) الأداء على أنه "مؤشرات نوعية للإنجاز الحركي تدل على إتقان تنفيذه، وكذلك الاستخدام الأكثر ملائمة للسيطرة على الحركة وتناسقها، وبما يحقق إتقان وفعالية إنجازها". ويتفق معظم المدرسين والمدربين العاملين في المجال الرياضي على أن إتقان المهارات الرياضية وخاصة الأساسية منها في جميع الألعاب الرياضية، وألعاب

المضرب إحداها أمر مهم في إنجاز اللاعبين، ويشير سعد (١٩٨٧م) الى أن لاختيار طريقة التعلم والبيئة التعليمية، ونوع المتعلم والمهارة، وكذلك الإمكانيات دورا مهما في العملية التعليمية. ومما لا شك فيه أن تعلم المهارات وتطويرها لألعاب المضرب يحتاج إلى إجراء البحوث والدراسات لمعرفة الطرق الأفضل والأكثر فاعلية في تعلم وتطوير مستوى الأداء الحركي، وكذلك معرفة العوامل التي تؤثر سلبا أو إيجابا في تعلم وتطوير مستويات أداء مهارات هذه الألعاب.

وبنظرة مختصرة حول تطور صناعة مضارب لعبتي التنس والاسكواش، يتبين أن المصادر ومنها الكاظمي (٢٠٠٠)، والشافعي (٢٠٠١م)، وعطاالله (١٩٩٢م) تشير إلى أن المضارب الخشبية كانت هي السائدة حتى وقت ليس ببعيد، ثم شهدت تطورا كبيرا تمثل بظهور أنواع مختلفة من المضارب؛ نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي، فظهرت المضارب المصنوعة من المعدن، الألمنيوم، والفايبر جلاس، والكرافيت، والبورون، وأنواع أخرى هي مزيج من هذه المواد مجتمعة، ويشترك مضربا التنس والاسكواش معا في المواد المصنوعة منها إلا أنهما يختلفان في القياسات القانونية، حيث إن للاعب حرية اختيار المضرب الذي يناسبه، بحيث لا يتجاوز الحدود القانونية الخاصة بطول وعرض المضرب والتي يحددها قانون كل لعبة وهي كالآتي:

مضرب التنس: يجب أن لا يزيد طول المضرب المستخدم في البطولات الرسمية على (٣١,٨ سم)، وان لا يزيد عرض رأسه على (٨,١٣ سم)، ويتراوح وزن المضارب الشائع استخدامها بين (٢٥٥ غمـ ٤٢٥ غم)، (الشافعي،٢٠٠١).

أما مضرب الاسكواش: فيجب أن لا يزيد طول المستخدم منه في البطولات الرسمية على (٦٨,٥ سم) وان لا يزيد عرض رأسه على (١٨,٥ سم)، ويتراوح وزن المضارب الشائع استخدامها بين (١٤٠ غمـ ٢٤٠ غم) (الشافعي،٢٠٠١؛ سالم،١٩٩٠).

وبشكل عام فإن تكنولوجيا صناعة المضارب الحديثة تتصف بكبر مساحة رأس المضرب وخفة في الوزن (Hawkey, 1988)، وأن أي مضرب لأي لعبة يتكون من ثلاث أجزاء رئيسية ويفصلها (الخولي والشافعي،٢٠٠١) كما يلي:

١- الرأس: وهو إطار له أشكال مختلفة فقد يكون دائريا أو بيضويا أو شبه طولي، ولكن المألوف الآن هو البيضوي وتثبت داخل هذا الإطار أوتار المضرب، والمصنوعة من أمعاء الحيوانات أو مواد أخرى بطريقة متعامدة ومشدودة وبها تضرب الكرة، ويظهر حجم المضرب من خلال إطار رأسه.

٢-العنق: وهو منطقة التقاء طرفي إطار الرأس مع ساق المضرب، وتظهر هذه المنطقة في المضارب الحديثة على شكل مثلث قمته لأسفل.

٣-الساق: وهو المسافة الواصلة ما بين العنق والمقبض.

٤-المقبض: وهو الجزء السفلي من المضرب ويقوم بدور مهم في سيطرة اللاعب على

مضربه أثناء اللعب.

وقد قام الباحثان بمراجعة العديد من الدراسات والأبحاث والدوريات المتخصصة، ووجدا القليل منها والتي اتخذت أدوات اللعب، أو إحدى أدواتها متغيرات بحثية في موضوع ألعاب المضرب.

ففي لعبة التنس أجرى (العزاوي ،١٩٩١) دراسة بعنوان زأثر أرضية الملعب في دقة الضربة الأمامية والضربة الخلفية بالتنسس، وهدفت الدراسة إلى معرفة تأثير أرضية الملعب في دقة الضربتين الأمامية والخلفية بالتنس، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط جيدة في دقة الضربة الأمامية وعلاقة ارتباط قوية في الضربة الخلفية على الملعبين الصلب والترابي.

أما حسين (١٩٩٦) فقد قام بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة مدى تأثير بعض الأساليب التطبيقية في تعلم الأداء الفني، ودقة إنجاز مهارتي الضربتين الأمامية والخلفية بالتنس من خلال اختبار أربعة أساليب متمثلة بـ(التدريب الفردي على الحائط، التدريب الزوجي على الحائط، التدريب في ملعب نظامي، التدريب المتنوع للأساليب الثلاثة)، على عينة قوامها (٦٤) طالبة جامعية، وأشارت نتائجها إلى أن لجميع الأساليب التطبيقية أثرا معنويا في تعلم أداء ودقة إنجاز الضربتين الأمامية والخلفية بالتنس، إلا أن أفضلها تأثيرا كان التدريب على ملعب نظامي، وخاصة في دقة إنجاز مهارتي الضربتين الأمامية والخلفية بالتنس.

وفي لعبة التنس أيضا أجرى لاردن وسولن (Lardin & Solan, 1996) دراسة حول تأثيرات جدولة التمرين على التعلم والأداء لمهارات الطلبة ذوي المستوى المرتفع والمنخفض في لعبة التنس، وهدفت إلى معرفة معالجات تأثيرات جدولة التمرين، وتنظيماته على التعلم والأداء من خلال موقع إرشادي تعليمي للأداء والتعلم، لعينة قوامها (٨٣) طالبا ممن يدرسون التنس، حيث تم التمرين على الضربتين الأرضيتين: الأمامية والخلفية في التنس، وتم ممارسة التمرين بجدولة التمرين المتتابع والتمرين الاختياري أو المتبادل، وأشارت النتائج إلى التأثير المعنوي على التعلم باستخدام جدولة هذين النوعين من التمرين، وسجلت المجموعة ذات المستوى المنخفض بالمهارة– والتي استخدمت جدولة التمرين المتتابع– نسبة عالية من التطور في الأداء المهاري عنها في مجموعة التمرين الاختياري، في حين لم تظهر فروق معنوية عند مجموعة الطلبة ذوي المستوى المرتفع في المهارتي، كما تبين أن لجدولة التمرين أثراً فعالا على المبتدئين وذوي المستوى المنخفض في مهارة لحاجتهم إلى زيادة عملية الاكتساب مما يزيد من التعلم والأداء عندهم.

وفي دراسة قام بها الحميري (١٩٩٨م) حول تأثير برنامج تمهيدي– تعليمي باستخدام التمرين المكثف والمتوزع في اكتساب بعض مهارات التنس الأساسية المنفصلة، والاحتفاظ بها، بهدف الكشف عن أفضل أسلوب تعليمي بالتمرين المكثف أو المتوزع من خلال استخدام البرنامج المقترح، وأجري البحث على عينة تكونت من (٤٨) مبتدئا من الذكور بأعمار (١٣–١٤سنة)، أشارت نتائجها إلى تفوق أسلوب التمرين المكثف، وبنسب تطور عالية في الاكتساب والاحتفاظ لمهارتي الضربتين الأمامية والخلفية، في حين تفوق أسلوب

التمرين المتوزع في اكتساب واحتفاظ مهارة الإرسال.

وفي لعبة الريشة الطائرة أجرى الخلف (٢٠٠٤) دراسة عن مدى تأثير نوعية الريشة المستخدمة في تعلم المهارات الأساسية للعبة الريشة الطائرة عند المبتدئين، هدفت إلى معرفة تأثير نوعية الريشة المستخدمة في تعلم المهارات الأساسية للعبة الريشة الطائرة عند المبتدئين، ومعرفة الأفضل منها في تعلم المهارات، وأجريت الدراسة على مجموعتين: (الأولى استخدمت الريشة البلاستيكية في تعلم المهارات، والثانية استخدمت الريشة الطبيعية التقليدية)، واستنتجت الدراسة تفوق نتائج الريشة البلاستيكية على الريشة الطبيعية التقليدية في تعلم المهارات وتبين أنها الأفضل في التعلم.

وبالنظر إلى هذه الدراسات نجد أن أغلبها أظهرت اهتماما واضحا بأساليب التدريس، وطرق تعلم المهارات الحركية، وخاصة في لعبة التنس في حين، لم يظهر الاهتمام اللازم بمدى تأثير أدوات اللعب على الأداء المهاري في اللعبتين، وخاصة في لعبة الاسكواش والتي قد تكون الدراسات والأبحاث حولها قليلة جدا إن لم تكن معدومة وخاصة على المستوى العربي، ونلاحظ أن القليل جدا من الدراسات التي وجدها الباحثان استخدمت أرضية الملعب في التنس، نوع الريشة في لعبة الريشة الطائرة، بوصفها متغيرات قد تؤثر في مستوى الأداء الحركي للمتعلمين والمتدربين واتفقت جميعها على تأثير الأداة المستخدمة على مستوى أداء اللاعبين سواء سلبا أم إيجابا.

إن ما يميز هذه الدراسة أنها أدخلت متغيرا جديدا وهو المضرب لبيان مدى تأثيره وأهميته في مستوى الأداء الحركي للمتعلمين، كما أنها الأولى من نوعها على حد علم الباحثين في مجال لعبتي التنس والاسكواش، والتي تبحث تأثير مساحة رأس المضرب على درجة الأداء المهاري في اللعبتين، والتي قد تضيف نتائجها دليلا واضحا على اختيار الأداة التعليمية المناسبة المتمثلة بالمضرب الذي يستخدمه المتعلم في تعلم المهارات، وكذلك اللاعب في ممارسته للعبته.

مشكلة الدراسة

تشكل أدوات أي لعبة رياضية أهمية كبيرة للاعب، وتؤثر تأثيرا كبيرا على مستوى الأداء المهاري سواء بطريقة مباشرة أم غير مباشرة، وأصبح للاعبين الحرية في اختيار أدواتهم بما يتناسب مع مستوياتهم وقدراتهم .(Montgomery, 1979) إلا أن معرفة المتعلم أو اللاعب المبتدئ بمزايا الأشكال المتعددة من المضارب المعروضة في الأسواق قد تكون قليلة، ونظرا لتعدد أنواع وأشكال مضارب التنس والاسكواش في الآونة الأخيرة كما يفصلها (Bollettieri & Schaap, 1996) فمن حيث شكل رأس المضرب نجد الدائري والبيضوي والمستطيل، ومن ناحية الوزن نجد الثقيل والمتوسط الوزن والخفيف، وقد تجد بعض المضارب ثقيلة في رأسها، وتجد أخرى ثقيلة في المقبض والساق، وأخرى خفيفة

الرأس، وهذا بدوره يؤثر في المزايا الميكانيكية، والقوى المتولدة عند استخدام هذه المضارب، فإذا ما أراد اللاعب أو المتعلم مضربا يوفر له القوة والدقة والسيطرة، فإن عليه أن يكون دقيقا في اختيار المضرب المناسب له، لا سيما أن لوزن المضرب الزائد عن الحد الطبيعي تأثيرا سلبيا على درجة الأداء المهاري عنده. أما فيما يخص المادة المصنوعة منها المضارب فنجد المضارب المصنوعة من الخشب، والمعدن الثقيل، والألمنيوم، والكربون، والألياف الزجاجية، والجرافيت، ومنها ما هو مزيج مركب من أكثر من مادة، وهذا ينعكس بدوره على جودة المضرب بشكل عام.

وفي الآونة الأخيرة يقف المتعلم أو الهاوي للعبة حائرا أمام هذه الأنواع، ولا يعرف ماذا يختار، فقد يعجبه اللون ويسحره فيشتري مضربه، وقد يعجب بالموديل والوزن الخفيف جدا، وقد يعجب بالسعر الرخيص، كل هذه الاهتمامات تكون في ذهن الفرد الذي يريد شراء المضرب، ولكنه يتناسى الأمر الأهم والذي يؤكده ميرفي وميرفي (Murphy & Murphy, 1978) المتمثل بالمضرب الذي يفيده في تعلم المهارة ويلائم مستواه. وقد لاحظ الباحثان أن المشكلة الأهم وخاصة في منطقتنا العربية أن الفرد يختار على الأغلب المضارب الرخيصة الثمن نظرا للمستوى الاقتصادي للفرد العربي، وخاصة على الصعيد التعليمي في المدارس والكليات فعند شراء المضارب فإن المسئول يقوم بشرائها دون الرجوع إلى أصحاب الخبرة والاختصاص، فيذهب ويشتري مضارب التنس ومضارب الاسكواش دون الإشارة إلى مواصفات المضارب المطلوبة، وإن أشار إلى المواصفات الحديثة فأنه قد لا يجدها متوفرة في الأسواق، وبشكل عام فان الاهتمام السائد في الأسواق العربية سواء للبائع أو المشتري هو المضرب الأرخص ثمنا، وخاصة إذا أخضع طلب الشراء بسقف مالي محدد.

ومن خلال خبرة الباحثين الميدانية مدرسين و مدربين وملاحظتهما معاناة الطلبة في التأقلم مع استخدام المضارب التي توفرها الكليات، نظرا لكون المضارب المتوفرة تتصف بصغر مساحة رأسها، وثقل أوزانها والذي ينعكس سلبا على مدى اكتسابهم للمهارات المختلفة ويعيق من سرعة تعلمها، وكذلك ملاحظتهما ومعرفتهما بعدم قدرة الطالب على شراء مضرب خاص به، كل ذلك دفعهما إلى إجراء واختبار فكرة هذا البحث لإثباتها بحقائق علمية ثابتة وتزويد المسئولين بها للاستعانة بها مستقبلا.

ويشير سالم (١٩٩٠) إلى أن الوقت قد حان لإكساب المتعلم مستوى الأداء الحركي الأمثل، والارتقاء بمستواه، وذلك من خلال الإبداع في الاستثمار الأمثل للعملية التعليمية والتدريبية، واقتصاد الوقت والجهد، من خلال إجراء البحوث والدراسات لإيجاد أفضل الوسائل والطرق والأساليب التي تخدم هذه العملية، وكذلك إيجاد البدائل التعليمية للتوصل إلى مستوى تعليمي أفضل، من هذه النقاط مجتمعة جاءت مشكلة هذا البحث في معرفة أثر اختلاف مساحة رأس المضرب على درجة الأداء المهاري لطلبة كلية التربية الرياضية بالأردن في لعبتي التنس والاسكواش.

أهمية الدراسة

انتشرت ألعاب المضرب (التنس، الاسكواش، الريشة الطائرة، تنس الطاولة) في الأردن وأصبحت تشكل ألعابا أساسية في برامج الممارسين لها اليومية، إما لأهداف التسلية والترويح أو لاكتساب اللياقة البدنية، وأصبحنا نشاهدها في الأندية والمدارس والفنادق، بالإضافة إلى كونها مقررات دراسية في كليات التربية الرياضية، وقد أجريت العديد من الأبحاث والدراسات العلمية المختلفة، وإن كانت قليلة حول كيفية تعلم المهارات وتطويرها من خلال استخدام الأساليب التدريسية المختلفة، وكذلك دراسات في الجوانب الخططية والنفسية والبدنية لهذه الألعاب، ولكن بالمقابل لم تتطرق هذه البحوث والدراسات إلى معرفة أهمية وتأثير أدوات هذه الألعاب على تعلم المهارات وتحسينها عند الممارسين وخاصة المضرب المستخدم بالتعلم واللعب، وهذا ما اتخذه هذا البحث موضوعا لدراسته ومعرفة تأثيره على درجة الأداء المهاري للطلبة في لعبتي التنس والاسكواش.

ومن هنا تبرز أهمية البحث في اعتماد التخطيط العلمي السليم في عملية تعلم المهارات الحركية وتطوير مستوياتها، من خلال معرفة أفضل الوسائل والطرق والعوامل المؤثرة في تعلم وتطوير مهارات الألعاب وخاصة في لعبتي التنس والاسكواش.

أهداف الدراسة

يهدف البحث إلى تعرف:

١- تأثير مساحة رأس المضرب (المضرب الصغير، المضرب المتوسط، المضرب الكبير) على درجة الأداء المهاري لطلبة كلية التربية الرياضية بالأردن في لعبتي التنس والاسكواش.

٢- الفروق في التأثير بين مساحة رأس المضرب على درجة الأداء المهاري لطلبة كلية التربية الرياضية بالأردن في لعبتي التنس والاسكواش.

فروض الدراسة

١- يؤثر اختلاف مساحة رأس المضرب على درجة الأداء المهاري لطلبة كلية التربية الرياضية بالأردن في لعبتي التنس والاسكواش.

٢- يؤثر استخدام المضرب ذي مساحة الرأس الأكبر تأثيرا أكثر ايجابية من المضرب ذي مساحة الرأس المتوسط والمضرب ذي مساحة الرأس الصغير على درجة الأداء المهاري لطلبة كلية التربية الرياضية بالأردن في لعبتي التنس والاسكواش.

تعريف المصطلحات

- درجة الأداء المهاري للعبتي التنس والاسكواش: هي مستوى أداء وتنفيذ الفرد للمهارات الحركية المطلوبة بهدف الحصول على أفضل النتائج حسب تعليمات الاختبارات الموضوعة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراستخدم الباحثان المنهج الوصفي لمعرفة أثر اختلاف مساحة رأس المضرب على درجة الأداء المهاري لطلبة كلية التربية الرياضية بالأردن في لعبتي التنس والاسكواش.

عينة الدراسة

اختيرت العينة بالطريقة العمدية من شعب مساقات ألعاب المضرب للفصل الدراسي الثاني/٢٠٠٥م حيث يتم في هذا المساق تدريس لعبتي التنس والاسكواش، بكلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية – الأردن، وكان العدد النهائي لأفراد العينة (٦٠) طالبا يشكلون جميع الطلبة المسجلين في هذا المساق، والذين خضعوا للاختبار النهائي في اللعبتين والجدول رقم (١) الآتي يوضح توصيف العينة بشكل مفصل.

الجدول رقم (١)

يوضح توصيف عينة البحث

الجنس	متوسط السن	متوسط الطول	متوسط الوزن
ذكور	٢١,٢ (سنة)	١٧٦,٩ (سم)	٦٩,٤ (كغم)

أدوات الدراسة

استخدم الباحثان الأدوات التالية لغرض تحقيق إجراءات البحث الميدانية وهي:

– المضارب: هناك الكثير من المضارب المتوفرة والتي تتدرج بقياسات متعددة من المضرب ذي مساحة الرأس الصغير إلى المضرب ذي مساحة الرأس الكبير، فقام الباحثان باختيار ثلاثة أشكال مختلفة من أشكال المضارب الشائع استخدامها في اللعبتين، فاختير أصغر المضارب المتوفرة من حيث مساحة، واختير المضرب ذو مساحة الرأس المتوسط ، وأكبر المضارب مساحة للرأس، ولكلا اللعبتين، ليتسنى للباحثين اختبار الفروق بينها، وحتى تكون الفروق في النتائج واضحة إن هناك فروقا، وهذه القياسات هي:

– مضرب تنس ذي مساحة رأس صغير ـ نوع (Wilson)، دائري الرأس محيط رأسه (٨٠سم). وزن (٣٥٥غم)، عدد (٢).

– مضرب تنس ذي مساحة رأس متوسط ـ نوع (Wilson)، بيضوي الرأس محيط رأسه (٩٥سم). وزن (٣٢٥ غم)، عدد (٢).

– مضرب تنس ذي مساحة رأس كبير ـ نوع (Wilson)، بيضوي الرأس محيط رأسه (١١٠سم). وزن (٢٤٠ غم)، عدد (٢).

– مضرب اسكواش ذي مساحة رأس صغيرـ نوع (Prince)، دائري الرأس محيط رأسه

(٦٥سم). وزن (٢٠٥ غم)، عدد (٢).
- مضرب اسكواش ذي مساحة رأس متوسط نوع (Prince)، بيضوي الرأس محيط رأسه (٧٥سم). وزن (١٩٥غم)، عدد(٢).
- مضرب اسكواش ذي مساحة رأس كبير- نوع (Prince)، بيضوي الرأس محيط رأسه (٩٠سم)، وزن (١٧٠ غم)، عدد (٢).

الدراسة الاستطلاعية

قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية على عينة عشوائية مكونة من (١٥) طالبا من غير عينة البحث؛ وذلك في بداية الفصل الدراسي الثاني/٢٠٠٥م ، وذلك بهدف التأكد من كافة الإجراءات المتخذة لإجراء اختبارات البحث، وتعرف على المعوقات التي قد تواجه الباحثين وخاصة:

١- مدى صلاحية الملاعب لتنفيذ الاختبارات النهائية.
٢- مدى قدرة الطلبة على تنفيذ الاختبارات بمضارب ذات مساحات رؤوس مختلفة.
٣- إيجاد المعاملات العلمية للاختبارات المهارية الموضوعة، ومدى ملاءمتها لمستوى عينة البحث.
٤- كيفية توزيع أفراد العينة وترتيبهم وتنظيم الوقت.

بينت نتائج الدراسة الاستطلاعية صلاحية الملاعب المعدة، وكذلك قدرة الطلبة على تنفيذ الاختبارات المهارية الموضوعة باستخدام المضارب المقترحة لإجراء البحث، وملاءمتها لمستوى أفراد عينة البحث، وإيجاد قيم المعاملات العلمية لها. كما ظهر للباحثين الطريقة الأمثل لتوزيع وتنظيم الطلبة أثناء تنفيذ الاختبارات المهارية.

المعاملات العلمية للاختبارات المهارية

على الرغم من وجود العديد من الاختبارات الموضوعة، والتي تقيس القدرة المهارية من جوانب مختلفة فإن هذه الاختبارات قد تلائم ظروف البحث من جوانب محددة، وقد لا تلائمه من جوانب أخرى، كتغير طبيعة عينة البحث، كون أن جميع الاختبارات الموضوعة عالميا وضعت على عينات أجنبية ربما تمتلك ظروف أفضل من عينة البحوث في البلاد العربية ، لذا ارتأى الباحثان وضع اختبارات مهارية وبما يتلاءم مع طبيعة العينة وظروف البحث منطلقين ومسترشدين بالاختبارات المهارية الموضوعة عالميا في دراسات وأبحاث سابقة وأهمها اختباري (wall test) والإرسال في التنس لجارنس وبيتيجرو (Garnes & Pettigrew, 1995) وكذلك اختبار جونس (Jones, 1987) للإرسال في التنس والذي استعان به الكاظمي (٢٠٠٢)، ومن أجل التأكد من مدى صدقها وملاءمتها لأفراد عينة البحث تم تجربتها على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي تكونت من

(١٥) طالبا من خارج عينة البحث؛ حيث تم إيجاد المعاملات العلمية الآتية (حسانين، ١٩٩٩):

١- **الصدق:** وذلك بالاستعانة بقيمة ثبات الاختبارات نفسها عن طريق إيجاد الصدق الذاتي للاختبارات والذي يساوي الجذر التربيعي للثبات.

٢- **الثبات:** وذلك بتطبيق الاختبارات المهارية على أفراد التجربة الاستطلاعية وإعادة تطبيقها عليهم مرة ثانية بعد عشرة أيام من المرة الأولى وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين .

٣- **الموضوعية:** حيث تم عرض الاختبارات على مجموعة من المحكمين المتخصصين في لعبتي التنس والاسكواش وحساب معامل الارتباط بينهم، وحققت جميع الاختبارات قيم جيدة جدا وكما هي موضحة في الجدول رقم (٢) الآتي:

الجدول رقم (٢)

المعاملات العلمية للاختبارات المهارية (الصدق والثبات والموضوعية)

للعبتي التنس والاسكواش

اسم الاختبار	درجة الصدق		درجة الموضوعية		درجة الثبات	
	التنس	الاسكواش	التنس	الاسكواش	التنس	الاسكواش
- الضربة الأمامية	٠,٩١	٠,٩٤	٠,٩٢	٠,٩٠	٠,٨٢	٠,٨٨
- الضربة الخلفية	٠,٨٨	٠,٨٤	٠,٩٢	٠,٩٠	٠,٧٧	٠,٧١
- الإرسال	٠,٩٣	٠,٩٥	٠,٨٨	٠,٨٩	٠,٨٦	٠,٩٠

الاختبارات المهارية :

أولا: اختبار الضربتين الأرضيتين الأمامية والخلفية في التنس: يهدف الاختبار إلى قياس مستوى أداء الفرد في الضربتين الأرضيتين الأمامية والخلفية بالتنس، عن طريق قيام الفرد باللعب ضد الجدار ضمن فترة زمنية محددة، ووضع هذا الاختبار مستندا إلى اختبار (test wall) العالمي لجارنس وبيتيجرو(Garnes & Pettigrew, 1995) واختبار جونس (Jones, 1987)) الذي استعان به الكاظمي (٢٠٠٢) مع إجراء تعديلات عليه وتفاصيل الاختبار كالآتي:

– يطلق على هذا الاختبار اختبار الحائط.

– يرسم خط على الحائط بعرض(٥سم) بارتفاع (١م) عن الأرض يمثل ارتفاع الشبكة الحقيقي وبعرض (٦م) يمثل عرض الملعب (تقريبا).

– يرسم خط آخر بعرض (٥سم) فوق خط الشبكة ويرتفع عنه (١٥٠سم) أي أنه يرتفع عن الأرض (٢٥٠سم) ويمثل هذا الخط نهاية الملعب الوهمي جهة الخصم.

– يرسم خط بعرض (٥سم) على الأرض يبعد عن الحائط (٨ أمتار) ويمثل نهاية الملعب

للاعب المختبر، بحيث يقف خلف هذا الخط عند إجراء الاختبار.
– يقف اللاعب المختبر خلف خط الاختبار المحدد، ويقوم بتنفيذ المهارة المطلوبة، بحيث يكون خصمه هو الجدار المقابل.
– الكرة الصحيحة التي تحتسب هي الكرة التي تأتي في المنطقة المحصورة ما بين خط الشبكة والخط العلوي، والخطين الجانبيين لهما، وترتد إلى الخلف بحيث يضربها اللاعب، ولا يتعدى الخط الذي يبعد (٨ أمتار)عن الحائط.
– يجب أن ترتد الكرة عن الأرض ولا يجوز ضربها وهي طائرة.
– مدة الاختبار (٣٠ ثانية) تبدأ منذ لحظة إسقاط الكرة من يد اللاعب باتجاه الحائط.
– يكرر الطالب الاختبار (٣ مرات) بين كل مرة وأخرى (١٠ دقائق) بحيث يؤدي التكرارات الثلاثة في نفس المحاضرة.
– نتيجة اللاعب في كل اختبار هي عدد الضربات الصحيحة في (٣٠ث).
– تحتسب النتيجة النهائية للاعب عدد الضربات التي سجلت في أفضل محاولة من التكرارات الثلاثة.
– توضع بالقرب من الطالب سلة تحتوي على (١٠ كرات) بحيث إذا سقطت الكرة منه أو ابتعدت عنه يستطيع الاستعانة بكرة من السلة، يرميها له أحد زملائه لاستثمار الوقت على أكمل وجه.

ثانيا: اختبار الإرسال في التنس: مبدأ هذا الاختبار مستند إلى اختبار لجارنس وبيتيجرو(Garnes & Pettigrew, 1995) للإرسال، وكذلك على شروط الإرسال القانونية المتمثلة في وقوف المرسل خلف خط القاعدة، وبشكل قطري، ويرسل الكرة لتسقط في المربع الصحيح وتفاصيل الاختبار كما يلي:
– يقف المرسل خلف خط القاعدة ويقوم بإرسال (٥ إرسالات) من جهة اليمين، و(٥ ارسالات) من جهة اليسار، أي (١٠ إرسالات).
– أن يكون أداء الإرسال قطريا.
– يمنح الطالب (٥,٢ نقطة) عن كل كرة تسقط صحيحة داخل مربع الإرسال. ويمنح (نقطة واحدة) عن كل كرة تعبر الشبكة وتسقط داخل الملعب، ولكن خارج مربع الإرسال،ويعطى (صفرا) للكرة التي لا تعبر الشبكة أو تسقط خارج حدود الملعب.
– تحتسب النتيجة النهائية للطالب بحساب مجموع نقاط المحاولات الصحيحة حسب نقاط تقييمها.

ثالثا: اختبار الضربتين الأرضيتين الأمامية والخلفية في الاسكواش: يقوم هذا الاختبار بقياس مستوى أداء الفرد في الضربتين الأرضيتين الأمامية والخلفية بالاسكواش، عن طريق قيام الفرد باللعب ضد الجدار ضمن فترة زمنية محددة ووضع هذا الاختبار مستندا إلى مبدأ اختبار(wall test) في لعبة التنس مع إجراء تعديلات عليه وتفاصيل الاختبار كالآتي:

- يطلق على هذا الاختبار اختبار الحائط.
- يرسم خطان على الحائط عرض كل منهما (٥سم) أحدهما ينخفض (١م) عن خط القطع، والثاني يرتفع عنه (١م)، بحيث يصبح ارتفاع منطقة الاختبار (٢٠٠سم)، وبعرض الملعب كاملا.
- يقف الطالب خلف الخط الوسطي للملعب، والذي يبعد (٥٤٥سم) تقريبا عن الجدار الأمامي للملعب، بحيث يقف خلف هذا الخط عند إجراء الاختبار ولا يجوز تعديه.
- يقف الطالب المختبر خلف خط الاختبار المحدد، ويقوم بتنفيذ المهارة المطلوبة بحيث يكون خصمه هو الجدار المقابل.
- الكرة الصحيحة التي تحتسب هي الكرة التي تأتي في المنطقة المحصورة ما بين الخطين المرسومين، وترتد إلى الخلف بحيث يضربها الطالب ولا يتعدى الخط الوسطي للملعب.
- يجب أن ترتد الكرة عن الأرض ولا يجوز ضربها وهي طائرة.
- مدة الاختبار (٣٠ ثانية) تبدأ منذ لحظة إسقاط الكرة من يد الطالب باتجاه الحائط.
- يكرر الطالب الاختبار (٣ مرات) بين كل مرة وأخرى (١٠ دقائق) بحيث يؤدي التكرارات الثلاثة في نفس المحاضرة.
- نتيجة الطالب في كل اختبار هي عدد الضربات الصحيحة في (٣٠ث).
- تحتسب النتيجة النهائية للطالب عدد الضربات التي سجلت في أفضل محاولة من التكرارات الثلاث.
- توضع بالقرب من الطالب سلة تحتوي على (١٠ كرات)، بحيث إذا سقطت الكرة منه، أو ابتعدت عنه يستطيع الاستعانة بكرة من السلة يرميها له أحد زملائه لاستثمار الوقت على أكمل وجه.

رابعا: اختبار الإرسال في الاسكواش: مبدأ هذا الاختبار مستند إلى شروط الإرسال القانونية المتمثلة في وقوف المرسل في مربع الإرسال، أو قدم واحدة على الأقل، ويرسل الكرة إلى ملعب الخصم مراعيا شروط الإرسال السليم كافة وتفاصيل الاختبار كما يلي:
- يقف الطالب في مربع الإرسال ويقوم بإرسال (٥ إرسالات) من جهة اليمين، و(٥ إرسالات) من جهة اليسار، أي (١٠ إرسالات).
- أن يكون أداء الإرسال صحيحا من الناحية القانونية.
- يمنح الطالب (٥,٢ نقطة) عن كل كرة تسقط صحيحة داخل مربع الإرسال، في منطقة الاستقبال في ملعب الخصم (وضعت لتمثل درجة صعوبة في الاختبار). ويمنح (١نقطة) عن كل كرة تسقط داخل الملعب ولكن خارج مربع الإرسال، ويعطى (صفرا) للكرة التي لا تحقق أيا من الأمور السابقة أو تسقط خارج حدود الملعب.
- تحسب النتيجة النهائية للطالب بحساب مجموع نقاط المحاولات الصحيحة حسب

درجات تقييمها.

إجراء الاختبارات

تم إجراء الاختبارات في نهاية الفصل الدراسي خلال فترة الامتحان النهائي، وتم البدء بلعبة التنس، حيث قام كل طالب بأداء الاختبارات باستخدام المضرب الصغير في المحاضرة الأولى، وفي المحاضرة التالية أدى الاختبارات بالمضرب المتوسط، وفي المحاضرة التالية أدى الاختبارات بالمضرب الكبير، وبعد الانتهاء من لعبة التنس أجريت للطلبة اختبارات لعبة الاسكواش وبالطريقة السابقة نفسها، وحسب التعليمات الموضوعة لكل اختبار.

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية للتعرف على نتائج البحث: معدلات الأوساط الحسابية، الانحرافات المعيارية للمجاميع الثلاث، الاختبار الإحصائي (ف) تحليل التباين الأحادي، اختبار شيفيه للمقارنات.

عرض النتائج ومناقشتها

سيتم عرض النتائج ومناقشتها طبقاً لترتيب قروض الدراسة، وذلك على النحو التالي:

أولاً: عرض نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

نص هذا الفرض على أنه "يؤثر اختلاف مساحة رأس المضرب على درجة الأداء المهاري لطلبة كلية التربية الرياضية بالأردن في لعبتي التنس والاسكواش".

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA). وتوضح الجداول أرقام (٣)، و(٤)، و(٥)، و(٦) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٣)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمهارات في لعبة التنس

المهارات / الضربات	مساحة رأس المضرب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
- الضربة الأرضية الأمامية (وحدة القياس عدد الضربات)	صغير	١١,٩٣	٣,٦٤
	وسط	١٥,١٨	٤,٥١
	كبير	١٧,٣١	٤,٤٣
- الضربة الأرضية الخلفية (وحدة القياس عدد الضربات)	صغير	٨,٣١	٢,٤٥
	وسط	١١,٦٠	٣,٦٣
	كبير	١٤,٨٣	٣,٩٦
- الإرسال (وحدة القياس نقطة)	صغير	٣,٣٥	١,٧٩
	وسط	٥,٤١	١,٧٢
	كبير	٦,٢١	١,٦١

يبين الجدول رقم (٣) معدلات الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لقيم الاختبارات لأفراد المجاميع البحثية الثلاثة في لعبة التنس، وتشير النتائج إلى وجود فروق في قيم معدلات الأوساط مابين المجاميع الثلاثة.

الجدول رقم (٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغيرات الدراسة في لعبة التنس

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
الضربة الأرضية الأمامية	المجموعة	٨٨١,٨٧	٢	٤٤٠,٩٣	*٢٤,٧٧
	الخطأ	٣١٤٩,٧٠	١٧٧	١٧,٧٩	
	الكلي	٤٠٣١,٥٧	١٧٩		
الضربة الأرضية الخلفية	المجموعة	١٢٧٤,٠٣	٢	٦٣٧,٠١	*٥٤,٦٨
	الخطأ	٢٠٦١,٧١	١٧٧	١١,٦٤	
	الكلي	٣٣٣٥,٧٥	١٧٩		
الإرسال	المجموعة	٢٦٢,٥٧	٢	١٣١,٢٨	*٤٤,٨٢
	الخطأ	٥١٨,٤١	١٧٧	٢,٩٢	
	الكلي	٧٨٠,٩٩	١٧٩		

* دال حيث قيمة (ف) الجدولية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) = ٣,٠٥.

يتبين من الجدول رقم (٤) وجود فروق معنوية بين المجاميع الثلاثة في كافة المهارات للعبة التنس، حيث بلغت قيمة (ف) المحتسبة للضربة الأرضية الأمامية (٢٤,٧٧)، وبلغت للضربة الأرضية الخلفية (٥٤,٦٨)، وللإرسال (٨٢,٤٤)، ويلاحظ أن جميع قيم (ف) المحتسبة هي أعلى من قيمة (ف) الجدولية، مما يدل على وجود تباين في أثر اختلاف مساحة رأس المضرب على درجة الأداء المهاري للطلبة في مهارات لعبة التنس.

الجدول رقم (٥)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمهارات في لعبة الاسكواش

المهارات / الضربات	مساحة رأس المضرب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
- الضربة الأرضية الأمامية (وحدة القياس عدد الضربات)	صغير	١٠,٨٥	٣,١٠
	وسط	١٦,٨٨	٣,٧١
	كبير	١٩,٧٨	٣,٩٥
- الضربة الأرضية الخلفية (وحدة القياس عدد الضربات)	صغير	٧,١٠	١,٦٤
	وسط	١٣,٢٥	٣,٥٧
	كبير	١٧,٠٦	٤,٢٦
- الإرسال (وحدة القياس نقطة)	صغير	٣,٢٦	١,٦٣
	وسط	٤,٩٠	٢,٢٣
	كبير	٧,٧٥	١,٣٧

يبين الجدول رقم (٥) معدلات الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لقيم الاختبارات لأفراد المجاميع البحثية الثلاثة في لعبة الاسكواش، وتشير النتائج إلى وجود فروق في قيم معدلات الأوساط ما بين المجاميع الثلاثة .

الجدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغيرات الدراسة في لعبة الاسكواش

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
- الضربة الأرضية الأمامية	المجموعة	٢٤٢٩,٣١	٢	١٢٤٦,١٥	*٩٥,٨١
	الخطأ	٢٣٠٢,٠١	١٧٧	١٣,٠٠	
	الكلي	٤٧٩٤,٣٢	١٧٩		
- الضربة الأرضية الخلفية	المجموعة	٣٠٣٤,٤٧	٢	١٥١٧,٢٣	*١٣٥,١٩
	الخطأ	١٩٨٦,٣٨	١٧٧	١١,٢٢	
	الكلي	٥٠٢٠,٨٦	١٧٩		
- الإرسال	المجموعة	٦١٧,٨١	٢	٣٠٨,٩٠	*٩٧,٢٢
	الخطأ	٥٦٢,٣٨	١٧٧	٣,١٧	
	الكلي	١١٨٠,١٩	١٧٩		

* دال حيث قيمة (ف) الجدولية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) = ٣,٠٥.

يتبين من الجدول رقم (٦) وجود فروق معنوية بين المجاميع الثلاثة في كافة المهارات للعبة الاسكواش، حيث بلغت قيمة (ف) المحتسبة للضربة الأرضية الأمامية (٩٥,٨١)، وبلغت للضربة الأرضية الخلفية (١٣٥,١٩)، وللإرسال (٩٧,٢٢)، ويلاحظ أن جميع قيم (ف) المحتسبة هي أعلى من قيمة (ف) الجدولية، مما يدل على وجود تباين في أثر اختلاف مساحة رأس المضرب على درجة الأداء المهاري للطلبة في مهارات لعبة الاسكواش.

ثانياً: عرض نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

نص هذا الفرض على أنه "يؤثر استخدام المضرب ذى مساحة الرأس الأكبر تأثيرا أكثر ايجابية من المضرب ذى مساحة الرأس المتوسط والمضرب ذي مساحة الرأس الصغير على درجة الأداء المهاري لطلبة كلية التربية الرياضية بالأردن في لعبتي التنس والاسكواش".

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام الأوساط الحسابية، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA). وتوضح الجداول أرقام (٧)، و(٨) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٧)

دلالة الفروق للقياسات لمتغيرات الدراسة للمجموعات الثلاث في لعبة التنس

المتغير	المجموعة	الوسط الحسابي	المضرب الصغير	المضرب الوسط	المضرب الكبير
الضربة الأرضية الأمامية	المضرب الصغير	١١،٩٣	-	٣،٢٥(وسط)	٥،٣٨(كبير)
	المضرب الوسط	١٥،١٨		-	٢،١٣(كبير)
	المضرب الكبير	١٧،٣١			-
الضربة الأرضية الخلفية	المضرب الصغير	٨،٣١	-	٣،٢٨(وسط)	٦،٥١(كبير)
	المضرب الوسط	١١،٦٠		-	٣،٢٣(كبير)
	المضرب الكبير	١٤،٨٣			-
الإرسال	المضرب الصغير	٣،٣٥	-	٢،٠٦(وسط)	٢،٨٦(كبير)
	المضرب الوسط	٥،٤١		-	٠،٨٠(كبير)
	المضرب الكبير	٦،٢١			-

* قيمة شيفيه الجدولية: الضربة الأمامية (١,٩٠)، و الخلفية (١,٥٣)، الإرسال الطويل (٢,١٠)، الإرسال (٠,٧٧).

يتبين من الجدول رقم (٧) فيما يتعلق بالضربة الأرضية الأمامية في التنس أن أعلى فرق معنوي (٥,٣٨) يتحدد بين مجموعة المضرب الكبير ومجموعة المضرب الصغير، ولصالح مجموعة المضرب الكبير، وجاءت بعدها بالترتيب مجموعة المضرب المتوسط، ثم مجموعة المضرب الصغير. وفيما يتعلق بالضربة الأرضية الخلفية، فقد تبين أيضا أن أعلى فرق معنوي (٦,٥١) يتحدد بين مجموعة المضرب الكبير ومجموعة المضرب الصغير، ولصالح مجموعة المضرب الكبير، وجاءت بعدها بالترتيب مجموعة المضرب المتوسط، ثم مجموعة المضرب الصغير.وفيما يتعلق بالإرسال فقد بينت النتائج أن أعلى فرق معنوي (٢,٨٦) يتحدد بين مجموعة المضرب الكبير ومجموعة المضرب الصغير، ولصالح مجموعة المضرب الكبير، وجاءت بعدها بالترتيب مجموعة المضرب المتوسط،ثم مجموعة المضرب الصغير.

الجدول رقم (٨)

دلالة الفروق للقياسات لمتغيرات الدراسة للمجموعات الثلاث في لعبة الاسكواش

المتغير	المجموعة	الوسط الحسابي	المضرب الصغير	المضرب الوسط	المضرب الكبير
الضربة الأرضية الأمامية	المضرب الصغير	١٠,٨٥	-	٦,٠٣(وسط)	٨,٩٣ (كبير)
	المضرب الوسط	١٦,٨٨		-	٢,٩٠(كبير)
	المضرب الكبير	١٩,٧٨			-
الضربة الأرضية الخلفية	المضرب الصغير	٧,١٠	-	٦,١٥ (وسط)	٩,٩٦ (كبير)
	المضرب الوسط	١٣,٢٥		-	٣,٨١ (كبير)
	المضرب الكبير	١٧,٠٦			-
الإرسال	المضرب الصغير	٣,٢٦	-	١,٦٣ (وسط)	٤,٤٨ (كبير)
	المضرب الوسط	٤,٩٠		-	٢,٨٥(كبير)
	المضرب الكبير	٧,٧٥			-

* قيمة شيفيه الجدولية: الضربة الأمامية(٦٢,١)، الضربة الخلفية(٥١,١)، الإرسال (٨٠,٠).

يتبين من الجدول رقم (٨) فيما يتعلق بالضربة الأرضية الأمامية في الاسكواش أن أعلى فرق معنوي (٨,٩٣) يتحدد بين مجموعة المضرب الكبير ومجموعة المضرب الصغير ولصالح مجموعة المضرب الكبير، وجاءت بعدها بالترتيب مجموعة المضرب المتوسط، ثم مجموعة المضرب الصغير. وفيما يتعلق بالضربة الأرضية الخلفية فقد تبين أيضا أن، أعلى فرق معنوي (٩,٩٦) يتحدد بين مجموعة المضرب الكبير، ومجموعة المضرب الصغير ولصالح مجموعة المضرب الكبير، وجاءت بعدها بالترتيب مجموعة المضرب المتوسط، ثم مجموعة المضرب الصغير. وفيما يتعلق بالإرسال فقد بينت النتائج أن أعلى فرق معنوي (٤,٤٨) يتحدد بين مجموعة المضرب الكبير، ومجموعة المضرب الصغير، ولصالح مجموعة المضرب الكبير، وجاءت بعدها بالترتيب مجموعة المضرب المتوسط، ثم مجموعة المضرب الصغير.

ويلاحظ بشكل عام أن جميع النتائج التي ظهرت هي تفوق مجاميع المضرب ذى مساحة الرأس الكبير، ولكلا اللعبتين التنس والاسكواش ولكافة المهارات، ويعتقد الباحثان أن المضرب ذا مساحة الرأس الكبير يمنح المتعلم واللاعب راحة أكبر، في ضرب وتوجيه الكرة، كون أن المساحة المخصصة لضرب الكرة كبيرة مقارنة مع مساحة رأس المضارب الأخرى، وكما يشير الشافعي (٢٠٠١) حيث يؤكد أن كثيرا من لاعبي الاسكواش الخبراء يرون أن رأس المضرب الأكبر يزيد من حجم بقعة المضرب الجيدة عند ضرب الكرة، حيث يحصل اللاعب على القوة القصوى بأقل الاهتزازات، ويؤكد أيضا أن كبر هذه البقعة مناسبة وجيدة للمبتدئين. وهذا ما يؤكده الكاظمي (٢٠٠٢) حيث يشير إلى أن كبر مساحة راس المضرب يوفر منطقة أكبر لضرب الكرة، مقارنة مع المضارب الاعتيادية، بالإضافة إلى أنه يعمل على تقليل شدة التردد والاهتزاز الناتجة عن ارتطام الكرة بالمضرب، ويشير كذلك إلى أهميته في تحسين دقة الضربة والسيطرة عليها. ويضيف سادزيك (Sadzeck, 2001)، وكذلك بتمان (١٩٩١) إلى أن معظم لاعبي التنس يفضلون استخدام المضرب ذى مساحة الرأس الكبير، لما يوفره من مساحة ضرب كبيرة. أما بولتيري وسكاب (Schaap, 1996 & Bollettiri)، فيشيران إلى أهمية المضرب الكبير أو أثره الإيجابي للمتعلمين المبتدئين، لما يوفره من توليد قوة أكبر، وكذلك توفير مساحة ضرب أكبر للكرة عند اصطدامها بالمضرب (نقطة التصادم)، وبالتالي السيطرة والدقة والانسيابية في الحركة. أما مورتن وسيمويد (Morton & Seymour, 1980) فيؤكدان على أن المضرب ذا مساحة الرأس الأكبر يمنح اللاعب حركة مرجحة مريحة، وسيطرة أفضل، فضلا عن القوة الكبيرة المتولدة كما يشيران الى أن المضرب هو بحد ذاته عبارة عن مركب يتكون من عدة عناصر هندسية مهارية وهي (الوزن، الحجم، شدة الاوتار، المرونة) وبالتالي فإن جميع هذه العناصر يؤثر ببعضها في بعض، وأن المضرب الملائم هو الذي يتكون من هذه العناصر مجتمعة. وجاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع جميع آراء الخبراء في هذا المجال وللعبتين.

الاستنتاجات

١– إن لاختلاف مساحة رأس المضرب أثرا كبيرا على درجة الأداء المهاري للطلبة في لعبتي التنس والاسكواش.

٢–إن اختلاف مساحة رأس المضرب قد أحدث دلالة معنوية في أداء الطلبة المهاري في كافة المهارات وللعبتين.

٣–إن استخدام المضرب ذى مساحة الرأس الكبير في لعبتي التنس والاسكواش يعطي القدرة للطالب والمتعلم على تقديم مستوى أداء أفضل.

٤–إن استخدام المضرب ذى مساحة الرأس الكبير في مراحل التعلم الأولى قد يسرع ويسهل من عملية تعلم واكتساب المهارات.

٥–إن استخدام المضرب ذى مساحة الرأس الكبير في عملية تعلم مهارات التنس والاسكواش يمنح ثقة في نفس المتعلم بدرجة أعلى من المساحات الأقل.

٦– إن اختلاف مساحة رأس المضرب سيحدث دلالة معنوية في الأداء المهاري إذا تساوت أوزان المضارب المستخدمة.

٧– إن لاختلاف وزن المضرب أثرا على درجة الأداء المهاري للطلبة في لعبتي التنس والاسكواش.

التوصيات

١– ضرورة استخدام أدوات اللعب التي تسهل وتسرع عملية التعلم المهاري.

٢–استخدام المضرب ذى مساحة الرأس الكبير في مراحل التعلم الأولى في لعبتي التنس والاسكواش.

٣– ضرورة إشراف المتخصصين على عملية شراء الأدوات الرياضية عامة ومضارب لعبتي التنس والاسكواش خاصة.

٤–إجراء بحوث مشابهة على لاعبي المنتخبات الوطنية باستخدام الأحجام المختلفة لهذه المضارب.

٥– إجراء بحوث مشابهة باستخدام أدوات اللعب الأخرى (السرعات المختلفة للكرات، قوة شد أوتار المضرب) ومعرفة تأثيرها على مستوى أداء الطلبة واللاعبين.

٦– إجراء دراسة مستقلة لمعرفة تأثير وزن المضرب (الرأس الثقيل، الرأس الخفيف) إذا تساوت مساحات الرأس في درجة الأداء المهاري للعبتين.

المراجع

باهي، مصطفى حسين (١٩٩٩). **الإحصاء التطبيقي في مجال البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية والرياضة**، (ط١). مصر: مركز الكتاب للنشر.

بتمان، آن (١٩٩١). **التنس**، (ترجمة قاسم لزام صبر). العراق: جامعة بغداد.

حماد، مفتي إبراهيم (١٩٩٨). **التدريب الرياضي الحديث: تخطيط وتطبيق وقيـــادة**، (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.

حماد، مفتي إبراهيم (٢٠٠٢م). **المهارات الرياضية**. أسس التعلم والتدريب والدليل المصور، (ط١). القاهرة: مركز الكتاب للنشر

حسانين، محمد صبحي (١٩٩٩). **القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضة** (ج ١)، (ط٤). القاهرة: دار الفكر العربي.

حسين، ليث حبيب (١٩٩٦). **تأثير بعض الأساليب التطبيقية في تعلم الأداء الفني ودقة الإنجاز للضربتين الأمامية والخلفية بالتنس**. أطروحة ماجستير، كلية التربية الرياضية- جامعة بغداد.

الحميري، ميسر مصطفى(١٩٩٨). **تأثير برنامج تمهيدي تعليمي باستخدام أسلوبي التمرين المكثف والمتوزع في اكتساب بعض مهارات التنس المنفصلة والاحتفاظ بها.** أطروحة ماجستير، كلية التربية الرياضية- جامعة بغداد.

الخلف، معين (٢٠٠١). **تأثير برنامج تدريبي بريش مختلفة السرعات في تطوير مهارات لعبة الريشة الطائرة.** أطروحة دكتوراه، كلية التربية الرياضية - جامعة بغداد.

الخلف، معين. (٢٠٠٤). مدى تأثير نوعية الريشة المستخدمة في تعلم المهارات الأساسية للعبة الريشة الطائرة عند المبتدئين ،بحث منشور، **مجلة دراسات**. (عدد خاص) (مؤتمر التربية الرياضية: الرياضة نموذج للحياة المعاصرة)، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية، ٨–١٦.

الخولي، أمين والشافعي، جمال (٢٠٠١). **التنس**. القاهرة: دار الفكر العربي.

سالم، مختار (١٩٩٠). **تكنولوجيا التجهيزات الرياضية**، (ط١). بيروت، لبنان: مؤسسة المعارف.

سعد، محمود يحيى (١٩٨٧). دراسة مقارنة بين طريقتين تعليميتين على مستوى أداء تعلم مهارة التصويب من الوثب في رياضة كرة السلة، **مجلة بحوث التربية الرياضية**، الزقازيق، **٤**(٧)، ١–١٦.

الشافعي، جمال .(٢٠٠١). **الاسكواش**، (ط١). مصر: دار الفكر العربي.

العزاوي، ضياء وآخرون (١٩٩١). أثر أرضية الملعب قي دقة الضربة الأمامية والضربة الخلفية في لعبة كرة التنس، **مجلة كلية التربية للبنات**. جامعة بغداد، **٢**، ٣٤–٤٥.

عطا الله، سمير (١٩٩٢). **موسوعة الرياضة**، (ط١). طرابلس، بيروت: جروس برس.

قادوس، صلاح السيد (١٩٩٣). **الأسس العلمية الحديثة للتقويم في الأداء الحركي**. القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.

الكاظمي، ظافر هاشم (٢٠٠٠م). **الإعداد الفني والخططي بالتنس**، (ط٢). بغداد: جامعة بغداد.

الكاظمي، ظافر هاشم (٢٠٠٢). **الأسلوب التدريسي المتداخل وتأثيره في التعلم والتطور من خلال الخيارات التنظيمية المكانية لبيئة تعليم التنس**. أطروحة دكتوراه، كلية التربية الرياضية- جامعة بغداد.

محجوب، وجيه (٢٠٠١). **التعلم وجدولة التدريب الرياضي**. عمان، الأردن: دار وائل للنشر.

Bollettieri, N. & Schaap, D.(1996)**. My aces, my faults.** New York: Avon Books.

Garnes, D., & Pettigrew. C. (1995). **Quality lesson plans for secondary physical education. Tennis test.** Champaign, IL: Human Kinetics

Hawkey, D. (1988). **Play the game, SQUASH**. London: Ward lock limited.

Jones, S, K. (1987). **A measure of tennis serving ability**. LA: Quinter publishing limited.

K.T.G. (1982). **Know the game TENNIS.** London: EP publishing limited.

Lardin, H. & Solman? S. (1996). Practice schedule effects on the performance and learning of low and high skilled students**”. Research Quarterly for Exercises Sport. 67**, (1) ,52-57.

Montgomery, J . (1979). **Tennis for the mature adult**. NJ: Hunters Mountain Tennis Corporation.

Morton, J. & Seymour, R . (1980). **Winning tennis after forty**. New Jersey: Prentice-Hall.

Murphy, B., & Murphy, C. (1978). **Lifetime treasury of tested tennis tips. Secrets of winning play**. New York. Parker publishing company?

Sadzeck, T. (2001). **Tennis Skills” the player’s guide**. Canada: Firefly Books.

الباب الثاني

ملخصات رسائل الماجستير

المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

دراسة تحليلية لمحتوى منهج الاقتصاد للمرحلة الثانوية التابعة لوزارة التربية والتعليم في ضوء معايير تدريس الاقتصاد

إعداد

الطالبة: غادة محمد الحجيري

إشراف

د. فيصل عيسى شهاب

تاريخ المناقشة: ١٠/ ٥/ ٢٠٠٦م

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى منهجي الاقتصاد للمرحلة الثانوية التابعين لوزارة التربية والتعليم في ضوء معايير تدريس الاقتصاد. وقد تألفت عينة الدراسة من كتابي الاقتصاد للمرحلة الثانوية التابعين لوزارة التربية والتعليم، يبلغ مجموع الدروس فيهما (٣١) درساً، وعدد صفحاتهما (٣٣٤) صفحةً.

ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وقد تم اعتماد وحدة التحليل المعتمدة على الكلمة والموضوع، ووحدة الترميز المتمثلة في الكلمة والجملة والفقرة والموضوع. كما قامت الباحثة بإعداد قائمة التحليل وهي عبارة عن قائمة بمعايير محددة لمنهج الاقتصاد، وقد أسترشدت بالمعايير الواردة في الوثيقة الصادرة من قبل المجلس الوطني لتدريس الاقتصاد National Council on Economic Education [NCEE]).

اشتملت القائمة على عشرين معياراً رئيسا، ويقابل كل معيار من المعايير الرئيسة مجموعة من المعايير الفرعية (والمشار لها في القائمة بالأداءات المتوقعة)، التي تتكامل فيما بينها لتعطي وصفاً توضيحياً لهذه المعايير الرئيسة، وبذلك تكونت قائمة التحليل من (٢٠٢) بنداً (معياراً فرعياً)، موزعة على العشرين معيار.

١- إن قائمة المعايير اشتملت على عشرين معياراً رئيساً، وجدت الباحثة إن المنهج قد غطى منها ٧ معايير رئيسة، أي ما نسبته ٣٥٪.

٢- وجدت الباحثة إن نسبة المعايير الفرعية التي تم تغطيتها ومعالجتها في المحتوى ضعيفة، حيث بلغت ٢٢,٢٧٪، أما نسبة التغطية إلى حد ما فقد بلغت ٢٠,٧٩٪، أي إن نسبة تغطية المعايير الفرعية في المحتوى بلغت ٤٢,٠٦٪.

٣- وجدت الباحثة إن نسبة المعايير غير المغطاة في المحتوى كانت أعلى النسب فقد بلغت ٥٦,٩٣٪.

واستناداً إلى النتائج التي تم التوصل إليها، أوصت الدراسة عدد من التوصيات أهمها:

١- اهتمام مخططي مناهج الاقتصاد بأن يتضمن محتوى المناهج المعايير الأساسية لتدريس

مادة الاقتصاد، وتطويرها في ضوء المعايير التي نادى بها المجلس الوطني لتدريس الاقتصاد.
٢- ضرورة مراجعة المحتوى وإعادة تنظيمه شرط تحقيق التسلسل، مع إضافة أو تعديل بعض الموضوعات وذلك بتنظيمه في ضوء هذه المعايير على أن يراعي فيه التكامل والتوازن وعدم الحشو والتكرار، ومناسبته للمتعلمين والمعلمين.
٣- إضافة وتعديل بعض الصور والرسومات والامثلة المحلية بمحتوى الكتاب المدرسي، والتي تحفز الطلبة لدراسة المادة.
٤- تدريس الاقتصاد في المراحل الدراسية الأساسية، خاصة المرحلة الاعدادية، وذلك لإعطاء الطلبة ما يحتاجونه من معارف ومهارات تهمهم في حياتهم، خاصة المتعلقة بالجوانب الاقتصادية.
٥- عقد الدورات التدريبية لمعلمي الاقتصاد لمناقشة محتوى مناهج الاقتصاد وطرق تدريسه الفعالة.
٦- الاهتمام بالانشطة العلمية وربط المناهج بالحياة المعاصرة وتنمية قدرة المتعلم على حل المشكلات التي ترتبط بخبرته أو المواقف الحياتية في المجتمع.
٧- تضمين الكتاب تقويماً متنوع من حيث نوعية الأسئلة وشمولية المستويات المعرفية والوجدانية والمهارية.

246
المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

مستوى ممارسة مديري ومديرات المدارس الابتدائية لمهارات العلاقات الإنسانية في مملكة البحرين وأساليب تنميتها

إعداد
الطالب: محمد يوسف سيار

إشراف
د.محمد غازي بيومي

تاريخ المناقشة: ٣١ / ٥ / ٢٠٠٦م

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة معرفة مستوى ممارسة مديري ومديرات المدارس الابتدائية لمهارات العلاقات الإنسانية في مملكة البحرين من وجهة نظر المديرين المساعدين والمعلمين وأساليب تنميتها. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين المساعدين (ذكور وإناث) والمعلمين (ذكور وإناث) في المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين، للعام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦م البالغ عددهم (١١١) مديرا مساعدا ومديرة مساعدة ، و(٤٤٠٨) معلما ومعلمة، وقد اختيرت منهم عينة طبقية عشوائية بلغ حجمها (٧٠) مديرا مساعدا منهم (١٧) ذكور و(٥٣) إناث، و(٣٣٣) معلما منهم (٨٤) ذكور و(٢٤٩) إناث.

وقد صمم الباحث استبانة لقياس مستوى ممارسة مديري ومديرات المدارس الابتدائية لمهارات العلاقات الإنسانية في مملكة البحرين، وتكونت الاستبانة من (٤٦) فقرة. وتم التحقق من صدق الأداء من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين بلغ عددهم (١٣) محكما. وتم أيضا حساب معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩٠١)، كما تم حساب معامل الثبات لكل فقرة من فقرات المقياس حيث تم استبعاد ثلاث فقرات من فقرات المقياس لعدم دلالتها عند مستوى (α٠,٠٥)، كما تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا (كرونباخ) Alpha (Cronbach) وبلغت قيمته (٠,٩٥٧). وقد استعان الباحث للإجابة عن اسئلة الدراسة بالأساليب الإحصائية المناسبة.

وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- إن مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين يمارسون مهارات العلاقات الإنسانية بدرجة متوسطة تبعا لرأي المديرين المساعدين، وبدرجة عالية تبعا لرأي المعلمين.

٢- إن مجال العلاقات الإنسانية الأكثر ممارسة من قبل مديري ومديرات المدارس الابتدائية تبعا لرأي المديرين المساعدين والمعلمين هو مجال زإثارة الدافعية لأفراد المجتمع المدرسيس.

٣- إن مجال العلاقات الإنسانية الذي احتل المرتبة الرابعة والأخيرة من حيث درجة الممارسة من قبل مديري ومديرات المدارس الابتدائية هو مجال زالعمل الجماعي لأفراد المجتمع المدرسيس تبعا لرأي المديرين المساعدين، ومجال زالمشاركة في اتخاذ القرارات المدرسيةس تبعا لرأي المعلمين.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المديرين المساعدين والمديرات المساعدات فيما يتعلق بمستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية في مملكة البحرين لمهارات العلاقات الإنسانية.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بمستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية في مملكة البحرين لمهارات العلاقات الإنسانية.

٦- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمديرين المساعدين فيما يتعلق بمستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية في مملكة البحرين لمهارات العلاقات الإنسانية، وقد كانت هذه الفروق لصالح المعلمين.

على ضوء النتائج السابقة تم إعداد تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات العلاقات الإنسانية التي تقل نسبة استجابتها عن (٨٠٪) وعددها (٢٠) مهارة، ومدة البرنامج (٤٠) ساعة تدريبية موزعة على عشرة أسابيع.

248
المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

دور الحوافز في الأداء الوظيفي لمعلمي التربية الرياضية في مملكة البحرين

إعداد

الطالبة: نبيلة محمد الدوسري

إشراف

أ.د. عادل النشار **د. فيصل الملاعبدالله**

تاريخ المناقشة: ٢٠٠٦/٦/٧م

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة التعرف على واقع الأداء الوظيفي لمعلمي التربية الرياضية في مملكة البحرين، ودرجة شيوع هذه الحوافز، وأولوياتها، ودورها في الأداء الوظيفي. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠٧) معلم ومعلمة بنسبة ٦٦٪ من مجموع أفراد مجتمع الدراسة البالغ عددهم (٦١٨) معلم ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات تم تصميم استبانة اشتملت على (٦٨) فقرة موزعة على ثلاث محاور: واقع الحوافز (٢٥) فقرة، دور الحوافز المادية والمعنوية في الأداء الوظيفي (١٩) فقرة، وأولويات الحوافز (٢٤) فقرة. وتم التحقق من صدق الاستبانة وثباتها.

وقد تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية، التكرارات، والنسب المئوية، الانحرافات المعيارية، الأهمية النسبية، تحليل التباين المتعدد.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة شيوع الحوافز بين معلمي التربية الرياضية عالياً نسبياً حيث وصل المتوسط الحسابي إلى (٢٧٠,٣) بانحراف معياري مقداره (٦٩٦,٠)، وكما أشارت النتائج إلى أولويات الحوافز من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الرياضية هي الحوافز المادية حيث احتلت المراكز الخمسة الأولى، وهي: الترقية، علاوة نوعية العمل بواقع رتبة أو رتبتين في الدرجة الوظيفية، مكافأة العمل الخاص، الانضباط الوظيفي، مكافأة الأداء السنوي (البونس)، وكما أظهرت النتائج أن الحوافز المادية والمعنوية لها دور عال في الأداء الوظيفي لمعلمي التربية الرياضية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٩٦٨,٣) بانحراف معياري مقداره (٦٤٦,٠). وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة أحصائياً تبعاً لمتغير السن، الحالة الاجتماعية، المؤهل التعليمي، عدد سنوات الخبرة.

استنتجت الباحثة في ضوء مناقشة النتائج عدة استنتاجات منها: معلمي التربية الرياضية محفزون معنوياً، عدم وجود فعلي للترقيات، عدم وجود فعلي للترقيات، وعدم استناد الحوافز على أسس موضوعية وتأثرها بالعلاقات الشخصية، لا يتمتع معلمو التربية الرياضية بمكانة اجتماعية وأكاديمية، وعدم وجود خطوط التواصل مع الجهات الرسمية لرفع الشكاوي.

وأوصت الدراسة بعدة توصيات منها: رفع الروح المعنوية لمعلمي التربية الرياضية من خلال زيادة وتنويع الحوافز، مراعاة الموضوعية والبعد عن التحيزات الشخصية عند منح الحوافز والترقيات، اعتماد معايير محددة وواضحة قابلة للقياس عند إعطاء الحوافز، متابعة وتقييم الحوافز المتاحة بما يتلاءم مع المستجدات، تفعيل الحوافز السلبية إلى جانب الحوافز الإيجابية لحفظ توازن الإدارة.

المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

فاعلية برنامج حاسوبي في تنمية مهارات قراءة الخريطة الجغرافية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين

إعداد

الطالب: حسن كاظم علي حسن

إشراف

أ.د. عبدعلي محمد حسن

تاريخ المناقشة: ١٤/٦/٢٠٠٦م

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة اختبار فاعلية برنامج حاسوبي في تنمية مهارات قراءة الخريطة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين. تمت صياغة مشكلة الدراسة في سؤال رئيس واحد وقد تفرعت عنه الأسئلة التالية:

١- ما مهارات قراءة الخريطة المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ؟

٢-ما صورة البرنامج الحاسوبي لتنمية مهارات قراءة الخريطة لدى تلاميذ الصف السادس؟

٣- ما فاعلية البرنامج في تنمية مهارات قراءة الخريطة لدى تلاميذ الصف السادس؟

وللإجابة على السؤال الأول والثاني من أسئلة الدراسة قام الباحث بعمل قائمة مهارات قراءة الخريطة المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي لتضمينها البرنامج الحاسوبي، وبعد التأكد من مناسبتها وشموليتها تم بناء البرنامج الحاسوبي. وللإجابة على السؤال الثالث تم اختبار الفرض التالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات قراءة الخريطة.

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من صف واحد ضم (٣١) تلميذاً، وقد تم اختيار هذا الصف بطريقة عشوائية من صفوف السادس الابتدائي بمدرسة الإمام الطبري الابتدائية للبنين في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.

وطبق الباحث اختباراً قبلياً على مجموعة الدراسة، تم تدريسها من خلال البرنامج الحاسوبي المقترح بواقع ست (٦) حصص دراسية لسبع مهارات، وبعد الانتهاء من التدريس تقدمت المجموعة لنفس الاختبار التحصيلي.

وقد بينت نتائج الاختبار رفض الفرض، حيث كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات قراءة الخريطة ولصالح التطبيق البعدي. وللتأكد من فاعلية البرنامج الحاسوبي تم استخدام معادلة الكسب المعدل لبليك، وقد بينت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية مهارات قراءة الخريطة لدى مجموعة الدراسة، حيث بلغت نسبة الكسب المعدل لبليك ١,٢٦ وهي نسبة تزيد عن ١,٢، بمعنى أن البرنامج يتصف بالفاعلية في تحقيق أهدافه.